

---

*ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS  
PROFESIONALES A TRAVÉS DE  
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS  
BASADAS EN TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN  
EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR*

**Tesis Doctoral**

Doctoranda

Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez

Directores

Verónica Marín Díaz

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Educación

Ignacio González López

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Educación



PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN EDUCATIVA E INNOVACIÓN

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
2013

TITULO: *ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES A TRAVÉS,  
DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS BASADAS EN TECNOLOGÍAS  
DE LA INFORMACION Y COMUNICACION EN EL MARCO DEL  
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR*

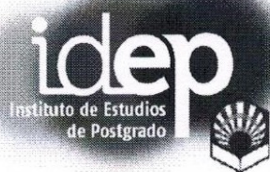
AUTOR: *RAFAELA MARÍA HERRERO MARTINEZ*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2013  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---



**TÍTULO DE LA TESIS:** *Adquisición de competencias profesionales a través de estrategias metodológicas basadas en Tecnologías de la Información y Comunicación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*

**DOCTORANDA:** RAFAELA HERRERA MARTÍNEZ

#### **INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS**

La tesis que aquí se informa configura una investigación que trata de construir conocimiento sobre las propuestas planteadas por la incorporación de la universidad española al proceso de convergencia europea, referidos principalmente a la docencia que incorpora en sus metodologías las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

La fundamentación teórica realizada repasa de forma exhaustiva, a través de una amplia consulta, el estado de la cuestión, las competencias profesionales de los titulados en Educación Primaria, desde sus albores hasta el desarrollo actual de las mismas, las cuales han venido de la mano de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. (EEES) Junto a este encontramos cómo la sociedad actual ha llegado a involucrar las tecnologías de la información y la comunicación no solo de forma general en las áreas de desarrollo del ser humano, siendo la educativa una de las cardinales en el proceso de crecimiento de la persona. La vinculación que se realiza a lo largo del marco teórico de la formación en competencias de los titulados universitarios y de la utilización de metodologías didácticas apoyadas en TIC.

La metodología utilizada en la investigación se ha fundamentado con diferentes evidencias teóricas y empíricas que evidencia su adecuación a los estudios realizados en el área de la didáctica y organización escolar en particular y del ámbito de las ciencias de la educación en general. A lo largo del estudio empírico, la información ha sido aportada por los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria del centro adscrito Sagrado Corazón de la Universidad de Córdoba. Asimismo, se han utilizado estrategias de recogida de información que han combinado la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, tales como las escalas de valoración escalar y el grupo de discusión, aportando de este modo al trabajo un carácter eminentemente práctico. Todo ello ha conllevado el empleo de estrategias analíticas mixtas que han resultado satisfactoriamente los interrogantes inicialmente formulados.

Por último, queremos señalar que los resultados obtenidos han servido de base para apuntar una serie de acciones que contribuyen a la optimización en el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad dentro de la metodología por competencias que demanda la implantación y desarrollo del EEES.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 25 de junio de 2013

Firma de los directores

Fdo.: Verónica Marín Díaz

Fdo.: Ignacio González López







Dedicado a mis hijos Fran y Laura y a mi marido Paco, pasajeros constantes e incansables en esta larga y rica experiencia en conocimientos, un viaje en montaña rusa lleno de emociones: angustia e ilusión al mismo tiempo.





*Esta unificación progresiva de todos mis actos, y mediante ellos, de mis personajes o de mis situaciones, es el acto propio de la persona [...]. Este principio creador es lo que nosotros llamamos en cada persona su vocación (Mounier, 1976, p.65).*

## AGRADECIMIENTOS

Mil gracias a todos los que han estado tan cerca de mí, estando tan ausente.

Mi reconocimiento al Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” y a su alumnado, sin ellos, esta aventura no hubiera sido posible.

A mis directores de tesis, Verónica y Nacho, grandes profesionales y formidables personas.

Un aplauso a los abuelos que han sido mis manos, mostrando su ayuda de manera incondicional con mis hijos.

También estoy muy agradecida a mis compañeras, excelentes y pacientes consejeras que han soportado heroicamente mis constantes cambios de humor, satisfacciones y lamentos.

Felicitación para mis hijos Fran y Laura que siendo niños han demostrado su comprensión en mis largas huidas mentales. ¡Chicos, sois extraordinarios!

Por último, gracias a él, Paco, mi marido, que siempre me apoya con sus comentarios tan agudos como irónicos, sus consejos siempre son valiosos.

Gracias a todos, os quiero.



# *ÍNDICE*

---



**ÍNDICE**

**INTRODUCCIÓN**

**PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

**CAPÍTULO 1: Las competencias, nuevos caminos formativos**

1.1. Nuevo escenario universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior	43
1.2. Hacia una universidad “europea” de calidad	58
1.3. El sistema europeo de créditos ECTS	63
1.4. Conceptualización del término competencia	68
1.5. Análisis del término competencia	74
1.6. Características básicas del término competencia	75
1.7. Componentes comunes de las competencias	79
1.8. Tipos de competencias	81
1.8.1. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)	84
1.8.2. El Proyecto Tuning	87
1.9. Competencias del Libro Blanco de Magisterio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	94
1.10. Competencias del Grado en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (UCO)	98

**CAPÍTULO 2: Metodologías para la formación en competencias**

2.1. Formación por competencias en la universidad	112
2.1.1. El reto del aprendizaje por competencias	114
2.2. Metodologías para desarrollar competencias	121
2.2.1. La renovación metodológica de la enseñanza universitaria española	123
2.2.2. La renovación metodológica en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza	129
2.2.3. El proceso didáctico en las aulas universitarias	131
2.3. Los perfiles del profesorado y el alumnado universitario	137
2.3.1. Modelo de profesorado en la formación por competencias	137
2.3.2. Modelo de estudiante en la formación por competencias	143
2.4. Evaluación de competencias en la Educación Superior	146
2.4.1. Concepto de evaluación en las aulas universitarias	146
2.4.2. Contextualización de la evaluación en las aulas universitarias	152

**CAPÍTULO 3: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Universidad**

3.1. Evolución de la sociedad de la información y del conocimiento	162
3.2. La tecnología Web 2.0	165
3.2.1. Alfabetización digital y brecha digital	176
3.3. Las TIC en la Educación Superior	179
3.3.1. El papel de las TIC en la actividad académica	180
3.3.2. Las TIC en el aula universitaria	190
3.3.2.1. Las TIC en la formación del docente	195
3.3.2.2. Las TIC en la formación del alumnado	202
3.4. Aportaciones de las TIC a la formación por competencias en la Educación Superior	211
3.5. Aportación de las TIC en la formación por competencias en el Grado de Educación Primaria	214

## **SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 4: Metodología de la investigación**

4.1. Planteamiento del problema	225
4.2. Objetivos del estudio	226
4.3. Variables de estudio	227
4.4. Diseño de investigación	229
4.4.1. Fases de la investigación	231
4.5. Instrumentos de recogida de información	238
4.5.1. Cuestionario dirigido al alumnado	239
4.5.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario	240
4.5.1.2. Descripción del cuestionario	242
4.5.1.3. Aplicación del cuestionario	244
4.5.2. Grupo de discusión	244
4.5.2.1. Diseño del grupo de discusión	245
4.6. Población de referencia y muestra	248
4.6.1. El alumnado participante en la implementación del cuestionario	248
4.6.2. El alumnado participante en el grupo discusión	253
4.7. Estrategias de análisis de datos	254
4.7.1. Análisis cuantitativo	255
4.7.2. Análisis cualitativo	264
4.7.2.1. Definición operativa del análisis cualitativo del grupo discusión	266

## **TERCERA PARTE: ANÁLISIS CONCEPTUAL Y RESULTADOS DEL ESTUDIO**

### **CAPÍTULO 5: Resultados cuantitativos**

5.1. Grado de adquisición de competencias genéricas	276
5.2. Modalidades de enseñanza utilizadas para el desarrollo de las competencias genéricas	287

5.2.1. Competencia Genérica: Capacidad de análisis y síntesis (CG1)	287
5.2.2. Competencia Genérica: Capacidad de organizar y planificar (CG2)	287
5.2.3. Competencia Genérica: Conocimientos generales básicos (CG3)	288
5.2.4. Competencia Genérica: Solidez en los conocimientos básicos de la profesión (CG4)	289
5.2.5. Competencia Genérica: Comunicación oral y escrita de la lengua nativa (CG5)	289
5.2.6. Competencia Genérica: Conocimiento de una segunda lengua (CG6)	290
5.2.7. Competencia Genérica: Habilidades elementales en informática (CG7)	290
5.2.8. Competencia Genérica: Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes (CG8)	291
5.2.9. Competencia Genérica: Resolución de problemas (CG9)	292
5.2.10. Competencia Genérica: Toma de decisiones (CG10)	292
5.2.11. Competencia Genérica: Capacidad de crítica y autocrítica (CG11)	293
5.2.12. Competencia Genérica: Trabajo en equipo (CG12)	293
5.2.13. Competencia Genérica: Habilidades en relaciones interpersonales (CG13)	294
5.2.14. Competencia Genérica: Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)	295
5.2.15. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar en un contexto internacional (CG16)	295
5.2.16. Competencia Genérica: Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17)	296
5.2.17. Competencia Genérica: Compromiso ético (CG18)	297
5.2.18. Competencia Genérica: Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)	297
5.2.19. Competencia Genérica: Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental (CG20)	298
5.2.20. Competencia Genérica: Habilidades de investigación (CG21)	298
5.2.21. Competencia Genérica: Capacidad para aprender (CG22)	299
5.2.22. Competencia Genérica: Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (CG23)	300
5.2.23. Competencia Genérica: Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)	300
5.2.24. Competencia Genérica: Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)	301
5.2.25. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar de forma autónoma (CG27)	302
5.2.26. Competencia Genérica: Planificar y dirigir (CG28)	302
5.2.27. Competencia Genérica: Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)	303
5.2.28. Competencia Genérica: Inquietud por la calidad (CG30)	304

5.3. Herramientas TIC empleadas para el desarrollo de las competencias genéricas	306
5.3.1. Competencia Genérica: Capacidad de análisis y síntesis (CG1)	306
5.3.2. Competencia Genérica: Capacidad de organizar y planificar (CG2)	307
5.3.3. Competencia Genérica: Conocimientos generales básicos (CG3)	307
5.3.4. Competencia Genérica: Solidez en los conocimientos básicos de la profesión (CG4)	307
5.3.5. Competencia Genérica: Comunicación oral y escrita de la lengua nativa (CG5)	308
5.3.6. Competencia Genérica: Conocimiento de una segunda lengua (CG6)	308
5.3.7. Competencia Genérica: Habilidades elementales en informática (CG7)	309
5.3.8. Competencia Genérica: Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes (CG8)	309
5.3.9. Competencia Genérica: Resolución de problemas (CG9)	309
5.3.10. Competencia Genérica: Toma de decisiones (CG10)	310
5.3.11. Competencia Genérica: Capacidad de crítica y autocrítica (CG11)	310
5.3.12. Competencia Genérica: Trabajo en equipo (CG12)	310
5.3.13. Competencia Genérica: Habilidades en relaciones interpersonales (CG13)	311
5.3.14. Competencia Genérica: Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)	311
5.3.15. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar en un contexto internacional (CG16)	312
5.3.16. Competencia Genérica: Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17)	312
5.3.17. Competencia Genérica: Compromiso ético (CG18)	313
5.3.18. Competencia Genérica: Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)	313
5.3.19. Competencia Genérica: Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental (CG20)	313
5.3.20. Competencia Genérica: Habilidades de investigación (CG21)	314
5.3.21. Competencia Genérica: Capacidad para aprender (CG22)	314
5.3.22. Competencia Genérica: Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (CG23)	314
5.3.23. Competencia Genérica: Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)	315
5.3.24. Competencia Genérica: Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)	315
5.3.25. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar de forma autónoma (CG27)	316
5.3.26. Competencia Genérica: Planificar y dirigir (CG28)	316
5.3.27. Competencia Genérica: Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)	316
5.3.28. Competencia Genérica: Inquietud por la calidad (CG30)	317
5.4. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias genéricas	318



5.5. Grado de adquisición de las competencias específicas conceptuales	319
5.5.1. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias específicas conceptuales	366
5.6. Grado de adquisición de las competencias específicas procedimentales	367
5.6.1. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias específicas procedimentales	414
5.7. Grado de adquisición de las competencias específicas actitudinales	415
5.7.1. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias específicas actitudinales	463

## **CAPÍTULO 6: Resultados cualitativos**

6.1. Análisis de contenido y resultados obtenidos del grupo discusión	467
6.1.1. Análisis de contenido de la pregunta 1: ¿Cuáles son las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el profesorado del Centro?	468
6.1.2. Análisis de contenido de la pregunta 2: ¿Creéis que las modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado potencian la adquisición de competencias profesionales?	474
6.1.3. Análisis de contenido de la pregunta 3: ¿Qué herramientas TIC se utilizan en el aula?, ¿cuáles utiliza el profesorado y cuáles el alumnado?	483
6.1.4. Análisis de contenido de la pregunta 4: ¿Las herramientas TIC utilizadas ayudan o perjudican a la adquisición de competencias profesionales?	487
6.1.5. Análisis de contenido de la pregunta 5: ¿Qué herramientas TIC introducirías en el aula para facilitar la adquisición de competencias profesionales?	491
6.1.6. Análisis de contenido de la pregunta 6. ¿Estáis satisfechos/as con la metodología utilizada por el profesorado para conseguir un aprendizaje basado en competencias? Pros/contras.	494

## **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

### **CAPÍTULO 7: Conclusiones, propuesta y limitaciones**

7.1. Conclusiones y discusión	505
7.1.1. Valoración de la necesidad de adoptar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la construcción de conocimientos, como estrategia para conseguir la adquisición de competencias profesionales del alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC en el marco del EEES	506

7.1.2. Conocimiento de las herramientas TIC que favorecen la adquisición de las competencias para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC en el sistema universitario español, dentro del marco del EEES	510
7.1.3. Vinculación existente entre estrategias de aprendizaje para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria y metodologías basadas en TIC que utiliza el docente del CMSC	511
7.1.4. Funciones atribuidas a las TIC en el proceso de aprendizaje para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC derivado del EEES	512
7.2. Propuestas	514
7.3. Limitaciones y prospectiva	516

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	521
---------------------	-----

## **ANEXOS (CD)**

### **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1.1: Declaraciones y Comunicados de la Unión Europea en materia de aprendizajes Universitarios	46
Tabla 1.2: Evolución del término competencia	68
Tabla 1.3: Consenso del término competencia	72
Tabla 1.4: Componentes y subcomponentes de una competencia	81
Tabla 1.5: Definición y ejemplos de tipos de competencias	82
Tabla 1.6: Tipos de competencias básicas-clave DeSeCo	86
Tabla 1.7: Competencias Genéricas de Tuning	91
Tabla 1.8: Tipología de competencias en el Proyecto Tuning	92
Tabla 1.9: Competencias Específicas de Tuning de Educación	93
Tabla 1.10: Competencias específicas comunes a todos los perfiles de maestro	97
Tabla 1.11: Competencias Básicas, de Universidad y Específicas del Título de Grado en Educación Primaria	99
Tabla 1.12: Competencias Modulares del Grado de Educación Primaria	102
Tabla 2.1: Competencias fundamentales en el ciclo de Grado	118
Tabla 2.2: Modelo renovación metodológica en Andalucía	130
Tabla 2.3: Modalidades: descripción y finalidad	134
Tabla 2.4: Métodos de Enseñanza: descripción y finalidad	136
Tabla 2.5: La visión tradicional y la visión actual sobre el proceso de enseñanza	138
Tabla 2.6: Categorías competencias docentes	140
Tabla 2.7: Competencias nuevo profesorado	142
Tabla 2.8: Relación entre los tipos de conocimientos del estudiante y sus modos de adquisición	143
Tabla 2.9: Principales estrategias evaluativas	152
Tabla 2.10: Procedimientos y técnicas evaluativas	154

Tabla 2.11: Relaciones entre modalidades organizativas y estrategias evaluativas	155
Tabla 3.1: Evolución del uso de TIC por Comunidades Autónomas	170
Tabla 3.2: Relación entre tipos de programas y modelos de aprendizaje	182
Tabla 3.3: Niveles de uso de la www en educación	184
Tabla 3.4: Ventajas e inconvenientes del uso educativo de las páginas web	185
Tabla 3.5: Formación docente basada en TIC	198
Tabla 3.6: Funcionalidad de materiales educativos	208
Tabla 3.7: Conocimientos y competencias básicas sobre las TIC	212
Tabla 3.8: Valoraciones sobre las TIC	215
Tabla 3.9: Relación entre las competencias y los módulos	217
Tabla 3.10: Relación de módulos-asignaturas que conllevan competencias sobre TIC.	217
Tabla 4.1: Variables independientes del estudio	228
Tabla 4.2: Variables dependientes del estudio	229
Tabla 4.3: Preguntas estímulo del Grupo de Discusión	246
Tabla 4.4: Sujetos participantes en función del curso	249
Tabla 4.5: Distribución de la muestra por Asignaturas y Cursos	250
Tabla 4.6: Distribución del alumnado en función del sexo	252
Tabla 4.7: Modo ingreso en la titulación	252
Tabla 4.8: Motivos de elección de estos estudios	253
Tabla 4.9: Sujetos participantes en función del curso	253
Tabla 4.10: Sujetos participantes en el grupo discusión	254
Tabla 4.11: Competencias genéricas cuestionarios	256
Tabla 4.12: Competencias genéricas por asignaturas	257
Tabla 4.13: Competencias Específicas de Educación Primaria	260
Tabla 4.14: Categorías del análisis de contenido.	267
Tabla 5.1: Distribución de frecuencias, porcentajes, media y desviación típica del nivel de adquisición de competencias genéricas	276
Tabla 5.2: Nivel de adquisición de competencias genéricas en función del sexo	280
Tabla 5.3: Nivel de adquisición de competencias genéricas en función del curso	280
Tabla 5.4: Nivel de adquisición de competencias genéricas en función de la asignatura	282
Tabla 5.5: Media y desviación típica del nivel adquisición de competencias genéricas en función de la asignatura	283
Tabla 5.6: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG1	287

Tabla 5.7:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG2	288
Tabla 5.8:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG3	288
Tabla 5.9:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG4	289
Tabla 5.10:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG5	289
Tabla 5.11:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG6	290
Tabla 5.12:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG7	291
Tabla 5.13:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG8	291
Tabla 5.14:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG9	292
Tabla 5.15:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG10	293
Tabla 5.16:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG11	293
Tabla 5.17:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG12	294
Tabla 5.18:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG13	294
Tabla 5.19:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG14	295
Tabla 5.20:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG16	296
Tabla 5.21:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG17	296
Tabla 5.22:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG18	297
Tabla 5.23:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG19	298
Tabla 5.24:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG20	298
Tabla 5.25:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG21	299
Tabla 5.26:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG22	299
Tabla 5.27:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG23	300
Tabla 5.28:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG24	301
Tabla 5.29:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG26	301
Tabla 5.30:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG27	302
Tabla 5.31:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG28	303
Tabla 5.32:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG29	303
Tabla 5.33:	Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG30	304

Tabla 5.34: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias genéricas .....	305
Tabla 5.35: Frecuencia y porcentaje del uso de herramientas TIC para el desarrollo de la competencia CG1 .....	306
Tabla 5.36: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG2 .....	307
Tabla 5.37: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG3 .....	307
Tabla 5.38: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG4 .....	308
Tabla 5.39: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG5 .....	308
Tabla 5.40: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG6 .....	308
Tabla 5.41: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG7 .....	309
Tabla 5.42: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG8 .....	309
Tabla 5.43: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG9 .....	310
Tabla 5.44: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG10 .....	310
Tabla 5.45: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG11 .....	310
Tabla 5.46: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG12 .....	311
Tabla 5.47: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG13 .....	311
Tabla 5.48: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG14 .....	311
Tabla 5.49: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG16 .....	312
Tabla 5.50: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG17 .....	312
Tabla 5.51: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG18 .....	313
Tabla 5.52: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG19 .....	313
Tabla 5.53: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG20 .....	313
Tabla 5.54: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG21 .....	314
Tabla 5.55: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG22 .....	314
Tabla 5.56: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG23 .....	315
Tabla 5.57: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG24 .....	315
Tabla 5.58: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG26 .....	315

Tabla 5.59: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG27	.....	316
Tabla 5.60: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG28	.....	316
Tabla 5.61: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG29	.....	317
Tabla 5.62: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG30	.....	317
Tabla 5.63: Manejo de las herramientas TIC utilizadas para la adquisición de competencias genéricas.	.....	318
Tabla 5.64: Valoración de las competencias específicas conceptuales	.....	319
Tabla 5.65: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC1	.....	323
Tabla 5.66: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC1	.....	324
Tabla 5.67: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC2	.....	324
Tabla 5.68: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC2	.....	325
Tabla 5.69: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC3	.....	325
Tabla 5.70: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC3	.....	326
Tabla 5.71: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC4	.....	326
Tabla 5.72: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC4	.....	327
Tabla 5.73: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC5	.....	327
Tabla 5.74: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC5	.....	328
Tabla 5.75: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC6	.....	328
Tabla 5.76: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC6	.....	329
Tabla 5.77: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC7	.....	329
Tabla 5.78: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC7	.....	330
Tabla 5.79: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC8	.....	330
Tabla 5.80: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC8	.....	331
Tabla 5.81: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC9	.....	331
Tabla 5.82: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC9	.....	331
Tabla 5.83: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC10	.....	332
Tabla 5.84: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC10	.....	332
Tabla 5.85: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC11	.....	333

Tabla 5.86: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC11	333
Tabla 5.87: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC12	334
Tabla 5.88: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC12	334
Tabla 5.89: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC13	334
Tabla 5.90: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC13	335
Tabla 5.91: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC14	335
Tabla 5.92: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC14	336
Tabla 5.93: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC15	336
Tabla 5.94: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC15	337
Tabla 5.95: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC16	337
Tabla 5.96: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC16	338
Tabla 5.97: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC17	338
Tabla 5.98: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC17	339
Tabla 5.99: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC18	339
Tabla 5.100: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC18	340
Tabla 5.101: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC19	340
Tabla 5.102: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC19	340
Tabla 5.103: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC20	341
Tabla 5.104: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC20	341
Tabla 5.105: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC21	342
Tabla 5.106: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC21	342
Tabla 5.107: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC22	343
Tabla 5.108: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC22	343
Tabla 5.109: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC23	344
Tabla 5.110: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC23	344

Tabla 5.111: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC24	.....	345
Tabla 5.112: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC24	.....	345
Tabla 5.113: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC25	.....	346
Tabla 5.114: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC25	.....	346
Tabla 5.115: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC26	.....	347
Tabla 5.116: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC26	.....	347
Tabla 5.117: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC27	.....	348
Tabla 5.118: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC27	.....	348
Tabla 5.119: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC28	.....	349
Tabla 5.120: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC28	.....	349
Tabla 5.121: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC29	.....	350
Tabla 5.122: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC29	.....	350
Tabla 5.123: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC30	.....	351
Tabla 5.124: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC30	.....	351
Tabla 5.125: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC31	.....	351
Tabla 5.126: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC31	.....	352
Tabla 5.127: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC32	.....	352
Tabla 5.128: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC32	.....	353
Tabla 5.129: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC33	.....	353
Tabla 5.130: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC33	.....	354
Tabla 5.131: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC34	.....	354
Tabla 5.132: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC34	.....	354
Tabla 5.133: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC35	.....	355
Tabla 5.134: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC35	.....	355
Tabla 5.135: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC36	.....	356
Tabla 5.136: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC36	.....	356
Tabla 5.137: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC37	.....	357



Tabla 5.138: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC37	.....	357
Tabla 5.139: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC38	.....	358
Tabla 5.140: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC38	.....	358
Tabla 5.141: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC39	.....	359
Tabla 5.142: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC39	.....	359
Tabla 5.143: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC40	.....	360
Tabla 5.144: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC40	.....	360
Tabla 5.145: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC41	.....	361
Tabla 5.146: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC41	.....	361
Tabla 5.147: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC42	.....	362
Tabla 5.148: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC42	.....	362
Tabla 5.149: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC43	.....	363
Tabla 5.150: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC43	.....	363
Tabla 5.151: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC44	.....	363
Tabla 5.152: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC44	.....	364
Tabla 5.153: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias específicas conceptuales	.....	365
Tabla 5.154: Manejo de herramientas TIC para la adquisición de competencias específicas conceptuales	.....	366
Tabla 5.155: Valoración de las competencias específicas procedimentales	.....	367
Tabla 5.156: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP1	.....	372
Tabla 5.157: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP1	.....	372
Tabla 5.158: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP2	.....	373
Tabla 5.159: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP2	.....	373
Tabla 5.160: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP3	.....	374
Tabla 5.161: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP3	.....	374
Tabla 5.162: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP4	.....	375

Tabla 5.163 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP4	.....	375
Tabla 5.164: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP5	.....	376
Tabla 5.165 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP5	.....	376
Tabla 5.166: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP6	.....	377
Tabla 5.167 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP6	.....	377
Tabla 5.168: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP7	.....	377
Tabla 5.169 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP7	.....	378
Tabla 5.170: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP8	.....	378
Tabla 5.171: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP8	.....	379
Tabla 5.172: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP9	.....	379
Tabla 5.173: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP9	.....	380
Tabla 5.174: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP10	.....	380
Tabla 5.175: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP10	.....	381
Tabla 5.176: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP11	.....	381
Tabla 5.177: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP11	.....	381
Tabla 5.178: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP12	.....	382
Tabla 5.179: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP12	.....	383
Tabla 5.180: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP13	.....	383
Tabla 5.181: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP13	.....	384
Tabla 5.182: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP14	.....	384
Tabla 5.183: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP14	.....	384
Tabla 5.184: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP15	.....	385
Tabla 5.185: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP15	.....	385
Tabla 5.186: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP16	.....	386
Tabla 5.187: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP16	.....	386
Tabla 5.188: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP17	.....	387
Tabla 5.189: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP17	.....	387

Tabla 5.190: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP18	387
Tabla 5.191: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP18	388
Tabla 5.192: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP19	388
Tabla 5.193: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP19	389
Tabla 5.194: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP20	389
Tabla 5.195: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP20	390
Tabla 5.196: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP21	390
Tabla 5.197: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP21	390
Tabla 5.198: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP22	391
Tabla 5.199: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP22	391
Tabla 5.200: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP23	392
Tabla 5.201: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP23	392
Tabla 5.202: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP24	393
Tabla 5.203: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP24	393
Tabla 5.204: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP25	393
Tabla 5.205: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP25	393
Tabla 5.206: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP26	395
Tabla 5.207: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP26	395
Tabla 5.208: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP27	396
Tabla 5.209: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP27	396
Tabla 5.210: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP28	396
Tabla 5.211: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP28	397
Tabla 5.212: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP29	397
Tabla 5.213: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP29	398
Tabla 5.214: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP30	398

Tabla 5.215: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP30	399
Tabla 5.216: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP31	399
Tabla 5.217: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP31	399
Tabla 5.218: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP32	400
Tabla 5.219: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP32	400
Tabla 5.220: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP33	401
Tabla 5.221: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP33	401
Tabla 5.222: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP34	401
Tabla 5.223: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP34	402
Tabla 5.224: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP35	402
Tabla 5.225: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP35	403
Tabla 5.226: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP36	403
Tabla 5.227: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP36	404
Tabla 5.228: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP37	404
Tabla 5.229: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP37	404
Tabla 5.230: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP38	405
Tabla 5.231: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP38	405
Tabla 5.232: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP39	406
Tabla 5.233: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP39	406
Tabla 5.234: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP40	407
Tabla 5.235: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP40	407
Tabla 5.236: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP41	408
Tabla 5.237: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP41	408
Tabla 5.238: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP42	408
Tabla 5.239: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP42	409
Tabla 5.240: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP43	410
Tabla 5.241: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP43	410

Tabla 5.242: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP44	.....	410
Tabla 5.243: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP44	.....	411
Tabla 5.244: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias específicas procedimentales	.....	412
Tabla 5.245: Manejo de herramientas TIC para la adquisición de competencias específicas procedimentales	.....	414
Tabla 5.246: Valoración de las competencias específicas actitudinales	.....	416
Tabla 5.247: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA1	.....	420
Tabla 5.248: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA1	.....	420
Tabla 5.249: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA2	.....	421
Tabla 5.250: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA2	.....	421
Tabla 5.251: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA3	.....	421
Tabla 5.252: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA3	.....	422
Tabla 5.253: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA4	.....	423
Tabla 5.254: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA4	.....	423
Tabla 5.255: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA5	.....	424
Tabla 5.256: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA5	.....	424
Tabla 5.257: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA6	.....	425
Tabla 5.258: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA6	.....	425
Tabla 5.259: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA7	.....	426
Tabla 5.260: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA7	.....	426
Tabla 5.261: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA8	.....	427
Tabla 5.262: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA8	.....	427
Tabla 5.263: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA9	.....	428
Tabla 5.264: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA9	.....	428
Tabla 5.265: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA10	.....	429
Tabla 5.266: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA10	.....	429

Tabla 5.267: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA11	.....	430
Tabla 5.268: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA11	.....	430
Tabla 5.269: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA12	.....	430
Tabla 5.270: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA12	.....	431
Tabla 5.271: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA13	.....	431
Tabla 5.272: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA13	.....	432
Tabla 5.273: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA14	.....	432
Tabla 5.274: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA14	.....	433
Tabla 5.275: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA15	.....	433
Tabla 5.276: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA15	.....	434
Tabla 5.277: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA16	.....	434
Tabla 5.278: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA16	.....	434
Tabla 5.279: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA17	.....	435
Tabla 5.280: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA17	.....	435
Tabla 5.281: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA18	.....	436
Tabla 5.282: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA18	.....	436
Tabla 5.283: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA19	.....	437
Tabla 5.284: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA19	.....	437
Tabla 5.285: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA20	.....	438
Tabla 5.286: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA20	.....	438
Tabla 5.287: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA21	.....	439
Tabla 5.288: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA21	.....	439
Tabla 5.289: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA22	.....	439
Tabla 5.290: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA22	.....	440
Tabla 5.291: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA23	.....	440
Tabla 5.292: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA23	.....	441
Tabla 5.293: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA24	.....	441

Tabla 5.294: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA24	.....	442
Tabla 5.295: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA25	.....	442
Tabla 5.296: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA25	.....	443
Tabla 5.297: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA26	.....	443
Tabla 5.298: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA26	.....	443
Tabla 5.299: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA27	.....	444
Tabla 5.300: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA27	.....	444
Tabla 5.301: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA28	.....	445
Tabla 5.302: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA28	.....	446
Tabla 5.303: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA29	.....	446
Tabla 5.304: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA29	.....	446
Tabla 5.305: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA30	.....	447
Tabla 5.306: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA30	.....	447
Tabla 5.307: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA31	.....	448
Tabla 5.308: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA31	.....	448
Tabla 5.309: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA32	.....	449
Tabla 5.310: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA32	.....	449
Tabla 5.311: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA33	.....	450
Tabla 5.312: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA33	.....	450
Tabla 5.313: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA34	.....	451
Tabla 5.314: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA34	.....	451
Tabla 5.315: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA35	.....	452
Tabla 5.316: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA35	.....	452
Tabla 5.317: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA36	.....	452
Tabla 5.318: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA36	.....	453

Tabla 5.319: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA37	.....	453
Tabla 5.320: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA37	.....	454
Tabla 5.321: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA38	.....	454
Tabla 5.322: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA38	.....	455
Tabla 5.323: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA39	.....	455
Tabla 5.324: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA39	.....	456
Tabla 5.325: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA40	.....	456
Tabla 5.326: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA40	.....	456
Tabla 5.327: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA41	.....	457
Tabla 5.328: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA41	.....	457
Tabla 5.329: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA42	.....	458
Tabla 5.330: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA42	.....	458
Tabla 5.331: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA43	.....	459
Tabla 5.332: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA43	.....	459
Tabla 5.333: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias específicas actitudinales	.....	460
Tabla 5.334: Manejo de herramientas TIC para la adquisición de competencias específicas actitudinales	.....	462
Tabla 6.1: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza	.....	469
Tabla 6.2: Listado de siglas para la interpretación de la Network 1	.....	473
Tabla 6.3: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza que potencian la adquisición de competencias profesionales	.....	475
Tabla 6.4: Listado de siglas para la interpretación de la Network 2	.....	481
Tabla 6.5: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC manejadas en el aula por el docente y el alumnado	.....	483
Tabla 6.6: Listado de siglas para la interpretación de la Network 3	.....	486
Tabla 6.7: Frecuencias y porcentajes de las ayudas o dificultades de las TIC para la adquisición de competencias profesionales	.....	487
Tabla 6.8: Listado de siglas para la interpretación de la Network 4	.....	490
Tabla 6.9: Tabla de frecuencias y porcentajes de las TIC que favorecen la adquisición de competencias profesionales	.....	492
Tabla 6.10: Listado de siglas para la interpretación de la Network 5	.....	494
Tabla 6.11: Tabla de frecuencias y porcentajes del grado de satisfacción del alumnado con las metodologías docentes	.....	495
Tabla 6.12: Listado de siglas para la interpretación de la Network 6	.....	498



**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1.1: Diferencia conceptual entre los sistemas de créditos LRU y ECTS	65
Figura 1.2: Conceptualización de la competencia.	73
Figura 1.3: Características académicas y profesionales de las competencias	76
Figura 1.4: Características de las competencias	77
Figura 1.5: Componentes internos de la competencia	80
Figura 1.6: Componentes externos de la competencia	81
Figura 1.7: Categorías competencias clave DeSeCo	85
Figura 1.8: Líneas de acción del Proyecto Tuning	89
Figura 2.1: Adquisición y desarrollo de competencias	114
Figura 2.2: Formación basada en competencias.	117
Figura 2.3: Lectura de la competencia	123
Figura 2.4: Ejes para el desarrollo de nuevas metodologías en la Universidad	128
Figura 2.5: Competencias del docente	141
Figura 2.6: Nuevo modelo del estudiante	145
Figura 2.7: Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación basada en competencias	151
Figura 2.8: Implicaciones del concepto de competencias en la evaluación	156
Figura 3.1: Procesamiento de la Información	164
Figura 3.2: Dispositivos y herramientas TIC	167
Figura 3.3: Contextos derivados de la integración de las TIC	168
Figura 3.4: Mapa Meme Web 2.0 y sus servicios	172
Figura 3.5: Evolución de la información de la Web	173
Figura 3.6: Aplicaciones de las TIC a la universidad	191
Figura 3.7: El rol del profesor en los nuevos entornos de comunicación	196
Figura 3.8: Actuación del docente en entornos de comunicación.	197
Figura 3.9: Principales rasgos de los materiales didácticos distribuidos a través de la www	205
Figura 4.1: Fases de la organización de la investigación	232
Figura 4.2: Primera fase del diseño de investigación	234
Figura 4.3: Segunda fase del diseño de Investigación	235
Figura 4.4: Tercera fase del diseño de investigación	236
Figura 4.5: Cuarta fase del diseño de investigación	237
Figura 6.1: Network 1 o red relacional resultante de modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado	474

Figura 6.2: Network 2 o red relacional resultante de modalidades de enseñanza que potencian la adquisición de competencias profesionales	.....	482
Figura 6.3: Network 3 o red relacional resultante de herramientas TIC utilizadas en el aula por el docente y el alumnado	.....	486
Figura 6.4: Network 4 o red relacional resultante de mejora del uso de herramientas TIC	.....	491
Figura 6.5: Network 5 o red relacional red relacional resultante de herramientas TIC docentes utilizadas en el aula para la adquisición de competencias profesionales	.....	494
Figura 6.6: Network 6 o red relacional resultante de la satisfacción de las metodologías con y sin herramientas TIC	.....	499

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 3.1: Uso de aplicaciones y servicios en Internet (España) durante el 2010	.....	174
Gráfica 4.1: Distribución de la población en función del sexo	.....	248
Gráfica 4.2: Distribución de sujetos participantes por cursos	.....	249
Gráfica 4.3: Asignaturas cursadas por cursos	.....	251
Gráfica 4.4: Distribución del alumnado participante en función del sexo	.....	252
Gráfica 4.5: Modo ingreso en la titulación	.....	252
Gráfica 4.6: Motivos de elección de estos estudios	.....	253
Gráfica 4.7: Distribución de sujetos participantes por cursos	.....	253
Gráfica 4.8: Distribución de la muestra del grupo discusión por sexo	.....	254
Gráfica 4.9: Distribución de la muestra del grupo discusión por cursos	.....	254

## ÍNDICE DE ANEXOS (CD)

Anexo 1. Asignaturas de Educación Primaria	
Anexo 2. Competencias genéricas y específicas de Educación Primaria	
Anexo 3. Cuestionarios por asignaturas: Adquisición de competencias profesionales del alumnado universitario a través de modalidades de enseñanza basadas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	
Anexo 4. Diseño del grupo de discusión	
Anexo 5. Evaluación observador	
Anexo 6. Adquisición de tipos de competencias genéricas a través de las modalidades de enseñanza	
Anexo 7. Adquisición de tipos de competencias genéricas a través de herramientas TIC	

# *INTRODUCCIÓN*

---



Nos encontramos inmersos en la cultura de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC), en ella la educación es concebida como *“un continuo que nos permite adaptarnos a los cambios que se origina en la sociedad y posibilitando a la ciudadanía ejercer, responsablemente, sus obligaciones de forma activa y democrática”* (Amar, 2006, p. 81). Estos cambios se han ido explicitando en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lo cual conlleva, que tal y como establece la Comisión Especial de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (2003, p. 26) en su informe final, sea necesario *“revisar y actualizar los programas educativos de forma que se comience a evolucionar hacia un sistema de educación constructivista más basado en el aprendizaje por parte del propio alumno que en la enseñanza al mismo”*.

Esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad que la universidad de hoy se adapte a los nuevos tiempos. Nace así, para esta institución, una nueva concepción de educación, donde se sitúa al alumnado como protagonista, prestando atención a sus aprendizajes. De esta manera, se pasa de un proceso de enseñanza basado en los contenidos a uno que promueve la adquisición de competencias.

Bricall (2000, p. 122) indica que *“el sistema educativo y, en especial, las universidades deberían desempeñar un papel determinante en el reequilibrio de los procesos de formación para dotar a la población de habilidades de producción necesarias, y, también, de las habilidades de consumo que les permitan satisfacer sus necesidades intelectuales y culturales y ocupar más positivamente su creciente tiempo libre”*. Es por ello, que la universidad debe renovarse para poder responder a los retos y desafíos que le plantea la SIC.

El modelo de actuación en la educación universitaria trae un nuevo paradigma, donde no solo da importancia a la transmisión de información en el terreno de la instrucción, sino que suponen nuevos modos de transferencia y de relación. En consecuencia, en el proceso didáctico de enseñanza y aprendizaje de la educación universitaria, provocaría cambios tanto en el rol del docente como en el papel del alumnado.

Aceptando los cambios establecidos por el proceso de Bolonia (1999) y siguiendo a Tejedor y García-Valcárcel (2007, p.449), se señalan como aspectos básicos entre otros, de su desarrollo: *“el trabajo autónomo del estudiante, la diversificación de actividades de aprendizaje, el planteamiento didáctico de las tutorías, el uso de las*

*nuevas tecnologías, etc.*”, y teniendo en cuenta la escasez de trabajos empíricos relacionados con este tema, convierte esta investigación en un estudio de gran interés social, no solo por la relevancia del tema sino por la necesidad de obtener deducciones que pongan de manifiesto que la universidad está inmersa en la cultura de la SIC.

En línea con ello y de cara a la implantación de los nuevos planes de estudios de Grado, con esta investigación se pretende estudiar la adquisición de competencias del alumnado universitario, así como las influencias que tienen el uso de nuevas metodologías activas y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos didácticos para la adquisición de competencias profesionales y propias de la Titulación de Magisterio, en concreto en la Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (CMSC), adscrito a la Universidad de Córdoba.

El desarrollo o elaboración de esta investigación se ha llevado a cabo durante los cursos académicos 2008-2011, incluyendo cuatro partes: fundamentación teórica, estudio empírico, resultados obtenidos y conclusiones y propuestas.

La primera de ellas, plasma el marco epistemológico del tema de estudio, integrado por tres capítulos. En el primero, *Las competencias, nuevos caminos formativos*, se presenta el recorrido histórico de las exigencias requeridas a la universidad como institución educativa por el EEES. En el segundo capítulo *Metodologías para la formación en competencias*, se ofrece la importancia que obtienen las renovaciones metodológicas para el desempeño de nuevos roles docentes y discentes en los diseños de los planes de estudios para las nuevas Titulaciones de Grado. En el tercer capítulo, *Las TIC y la Universidad*, se describe la relevancia que en la actualidad alcanzan las TIC en la metodología universitaria para la adquisición de competencias estudiantiles.

En la segunda parte se muestra el cuarto capítulo, *La metodología de la investigación*. Este capítulo reúne los aspectos técnicos de la investigación, comenzando por el planteamiento del problema, los objetivos de estudio y los interrogantes de la investigación. A continuación, se describen las variables de estudio y se detallan los pasos tratados en el diseño de investigación empleado, definiendo las fases de organización llevadas a cabo en el estudio. Seguiremos con los instrumentos de recogida de datos e información por parte de los estudiantes, como sujetos informantes, asimismo, se describe la población de referencia objeto de estudio y su

# INTRODUCCIÓN

TESIS DOCTORAL

Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez

---

muestra. El capítulo finaliza con las estrategias de análisis de datos empleadas para el tratamiento de la información obtenida, así como el tipo de análisis realizado.

La tercera parte de la investigación *Análisis conceptual y resultados del estudio*, la componen los capítulos quinto y sexto *Resultados cuantitativos* y *Resultados cualitativos*, donde se pone de manifiesto los resultados hallados desde la perspectiva del alumnado universitario en función de las dimensiones y unidades de análisis sobre el grado de adquisición, modalidades de enseñanza y herramientas TIC para la adquisición de competencias.

Finalmente, cierra este trabajo el capítulo *Conclusiones, propuestas y limitaciones*, en él se recogen las *Conclusiones y discusión* derivadas de los resultados obtenidos en el presente estudio, teniendo en cuenta los objetivos planteados y los interrogantes descritos. Este informe concluye incluyendo *Propuestas* de mejora, junto con las *Limitaciones y Prospectiva* encontradas en la investigación llevada a cabo.





*PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN  
TEÓRICA*

---



## ***Capítulo 1***

# ***Las competencias, nuevos caminos formativos***

---



Nace para la universidad una nueva concepción de aprendizaje basada en la adquisición de competencias por parte del estudiante. La formación en competencias concibe, que un individuo da respuesta a diversas situaciones y tareas problemáticas que se le plantean en el mundo laboral, y lo hace de forma global en función de sus conocimientos y capacitación técnica así como de sus cualidades personales y actitudes sociales (Delors, 1996).

Este marco teórico comienza con el epígrafe titulado *Nuevo escenario universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Este, será el contexto de actuación para la universidad, el cual nace como una de las acciones promovidas por la Unión Europea (UE), para que las Instituciones Universitarias atiendan las demandas sociales planteadas. Comenzamos el primer apartado ofreciendo una panorámica histórica de cómo se fue configurando el contexto de intervención para la educación superior mostrando declaraciones y comunicados relevantes de la UE en materia educativa, comenzando con la Carta Magna de Universidades Europeas (1988) y finalizando con la Declaración de Budapest y de Viena (2010).

En el segundo apartado se exponen los elementos que reflejan *Una universidad europea*. Estamos inmersos en la cultura de la SIC, en ella, la educación superior rompe con la cultura tradicional, donde en la actividad escolar el protagonista es el estudiante, pasando a prestar atención a sus aprendizajes. Esto pone de manifiesto la necesidad de que la universidad se modernice, se adapte a los nuevos tiempos marcados por la SIC, donde es necesario favorecer la formación continua, permanente y a lo largo de toda la vida. Para ello, debe colocarse al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión.

A partir de esta realidad, el siguiente apartado titulado el *Sistema europeo de créditos ECTS*, una pieza clave en el EEES, es uno de los elementos básicos en el escenario universitario. El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS, (siglas para European Credit Transfer System) tiene su origen en los programas de movilidad de estudiantes de intercambio; siendo estos los que demandaron la necesidad de encontrar reconocimiento de estudios cursados en otros países, habiendo sido implantado en la mayoría de los Estados miembros de la UE. Los programas de movilidad nacen de la iniciativa de la Comisión Europea con el propósito de favorecer el desarrollo de una verdadera dimensión cultural de la UE, origen del

ECTS y siendo esta la clave para aplicar una de las finalidades nacidas con la construcción del EEES, el desarrollo de competencias para el alumnado universitario.

Teniendo presentes tales cambios, con la aprobación de la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOU), la adaptación de la universidad al proceso de Convergencia Europea en nuestro país, exige a esta, como agente educativo, estar preparada para asumir nuevos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se pasa de un proceso de enseñanza basado en los contenidos a uno que promueve la adquisición de competencias. Por este motivo en el siguiente apartado se realiza una *Conceptualización del término competencia*. Dado que existen multitud de definiciones de este vocablo, es necesario clarificar dicho concepto, entendido como el centro de la formación de los estudiantes de educación superior.

Esto nos hace realizar un *Análisis del término competencia*, encontrando dos posturas básicas, la relacionada con el ámbito profesional y la ligada al ámbito académico. Concebimos las competencias, como la capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías de éxito situaciones problemáticas, en un contexto académico o profesional establecido. En el siguiente apartado expondremos las *Características básicas del término competencia* para relacionarlas con el epígrafe titulado *Componentes comunes de las competencias* que, además de ser considerados capacidades, también son atributos personales dinámicos, por lo que su adquisición no puede entenderse de forma individual y en un contexto aislado sino que se ejecutan y se mejoran al trabajar para y con otros.

Este capítulo se cierra con un último epígrafe titulado *Tipos de competencias*, diferenciándolas del contexto en el que se adquieren y desarrollan. Para ello, realizamos una búsqueda de estudios basados en competencias, comenzando con el Proyecto DeSeCo (1998) hasta llegar a las competencias establecidas para la titulación de Graduado/a en Educación Primaria por la Universidad de Córdoba (2010).

## **1.1. Nuevo escenario universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior**

El inicio de las actividades de la Unión Europea (UE) (1957) estuvieron precedidas por acciones de tipo económico que, posteriormente, se fueron extendiendo a diferentes ámbitos como el jurídico, social y también educativo. Estas hacen que se produzcan transformaciones sociales debidas a fenómenos como el impacto de las TIC, la gestión del conocimiento y la tendencia a la globalización.

Si la globalización es una realidad concebida a partir de la SIC y la universidad es una institución considerada agente educativo, esta se convierte en un pilar básico para difundir la cultura, la formación de las personas, la adquisición de valores y la innovación, además de ser el foco de la economía, formando así el carácter de una sociedad global. En la Conferencia General de la Unesco, citado en Duart (2007, p.1): *“la globalización incorpora nuevos e importantes temas en el ámbito de la educación y la investigación, no sólo científica (tecnologías de la información y la comunicación, nanotecnología, cambio climático, desarrollo sostenible), sino también social y cultural (ética y valores, migración, salud y bienestar, diversidad cultural, liderazgo intercultural y espíritu empresarial, reconciliación y construcción de la paz). En un mundo que cada vez exige mayores competencias, cooperación y conectividad, los centros de enseñanza superior se convierten en unas plataformas internacionales vitales para la colaboración y el diálogo, así como para el intercambio y análisis de nuevas ideas innovadoras” (UNU/UNESCO, 2007).*

No obstante, es necesario realizar un recorrido histórico de cómo se fue creando el futuro de esta nueva universidad, que atienda a las demandas sociales planteadas, basadas en la formación permanente, redes de conocimiento, sin fronteras, etc. Para sintetizar los documentos que serán objeto de análisis en este apartado, en la tabla 1.1, se indican las declaraciones y comunicados relevantes en materia universitaria.

Tabla 1.1: Declaraciones y Comunicados de la Unión Europea en materia de aprendizajes Universitarios

DECLARACIÓN COMUNICADO	TÍTULO	CIUDAD	FECHA
Carta Magna de las Universidades Europeas	Carta Magna de Universidades Europeas	Bolonia	18 de septiembre de 1988
Declaración de Lisboa	Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea	Lisboa	11 de mayo de 1997
Declaración de la Sorbona	Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo	París	25 de mayo de 1998
Declaración de Bolonia	Declaración conjunta de ministros europeos de educación	Bolonia	19 de junio de 1999
Declaración de Río de Janeiro	Cumbre entre los jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea	Río	28 y 29 de junio de 1999
Declaración de París	Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior	París	3 de noviembre de 2000
Convención de Salamanca	Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior. Perfilando el Espacio Europeo de Enseñanza Superior	Salamanca	29 y 30 de marzo de 2001
Comunicado de Praga	Hacia el Área de la Educación Superior	Praga	19 de mayo de 2001
Cumbre de Barcelona	Consejo Europeo	Barcelona	15 y 16 de marzo de 2002
Comunicado de Zúrich	Transferencia y acumulación de créditos organizada por la Asociación Europea de Universidades (EUA)	Zúrich	12 de octubre 2002
Declaración de Graz	Después de Berlín: el papel de las universidades	Leuven	4 de julio de 2003
Declaración de Berlín	Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades. Sociedad Max Planck	Berlín	19 de septiembre de 2003
Comunicado de Berlín	Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior	Berlín	19 de septiembre de 2003
Declaración de Praga	Hacia una sociedad alfabetizada en información	Praga	20-23 de septiembre de 2003
Comunicado de Bergen	El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas	Berger	19 y 20 de mayo de 2005
Declaración de Lisboa	Las Universidades de Europa más allá del 2010: diversidad con un propósito común	Lisboa	17 de septiembre de 2007
Comunicado de Londres	Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado	Londres	18 de mayo de 2007
Comunicado de Lovaina	El proceso de Bolonia 2020-El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década.	Benelux	28 y 29 de abril de 2009
Declaración de Budapest y Viena	El Espacio Europeo de Educación Superior	Budapest y Viena	11 y 12 de marzo de 2010

Es necesario comenzar con *La Carta Magna de las Universidades Europeas*, firmada en Bolonia en 1988, ya que los principales objetivos del EEES quedaron



planteados en dicho título, encontrando antecedentes relevantes para el futuro de una nueva universidad como institución educativa.

La Carta Magna expone en su preámbulo *“que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia nuevas generaciones implica, hoy en día, que se dirija también al conjunto de la sociedad, cuyo porvenir cultural, social y económico requiere especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente”*. Manifiesta en sus principios fundamentales que es *“depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de atender al saber universal, la Universidad, para asumir su misión ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas”*. Por tanto, recoge iniciativas esenciales y finalidades generales a desarrollar por todas las universidades europeas, sentando de ese modo los pilares básicos del proceso de construcción del EEES como futuro de esta institución.

En esta Carta se define a la institución universitaria como centro de cultura, conocimiento e investigación, volcada al conjunto social, además de ser entendida como la escuela de aprendizaje para el respeto de todo el entorno (López Herrerías, 2008), para lo que se requiere la afirmación de cuatro principios fundamentales que deben sustentar la vocación de la universidad:

1. La universidad es una institución autónoma, productora y transmisora de cultura, abierta a las necesidades del mundo actual, con independencia moral y científica ante todo poder político, económico e ideológico.
2. Indisolubilidad de la actividad docente e investigadora, a fin de que la enseñanza siga la evolución tanto de las necesidades sociales como de los conocimientos científicos.
3. Deben existir garantías para la libertad de investigación y de enseñanza.
4. Es depositaria de la tradición del humanismo europeo, ignorar toda frontera geográfica o política y buscar la interacción de las culturas, no desde una perspectiva de unificación sino desde la convicción de verse capaz de aceptar las diferencias y las aportaciones de los otros.

Concluye la Carta con la necesidad de promover la movilidad no solo, la del profesorado sino también la estudiantil, aunque, para ello, será necesario establecer el reconocimiento de estudios cursados en otros países.

No es hasta 1997, con la *Declaración de Lisboa*, donde se reconocen las cualificaciones relativas a la Educación Superior en Europa, en ella se recoge que la evolución de las cualificaciones se hará tomando como referencia los conocimientos y aptitudes adquiridas y realizada con los criterios de fiabilidad y transparencia.

Diez años más tarde de la firma de la Carta Magna, en 1998, se propone la necesidad de promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior, participando cuatro ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, quienes firman la *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, conocida como *Declaración de la Sorbona*. En ella se pone de manifiesto que “*se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, (...). Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia*” (1998, p.1). De esta, también destacar que se debe permitir la movilidad de estudiantes más allá de fronteras nacionales y reclama la formación permanente.

Tan solo un año después en 1999, se presenta la *Declaración de Bolonia*. Actualmente cuenta con la participación de cuarenta y seis estados europeos, no únicamente los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo del Libre Comercio y otros del este y del centro de Europa. En ella, con carácter político, se concretan las líneas generales que deben seguir los distintos países en el camino para la implantación del EEES. Se incide en la importancia de un desarrollo armónico antes de 2010 y así, los Ministros de 27 países, miembros de la UE lo rubricaron con su firma. Los principales objetivos de dicha declaración son:

1. Adoptar un sistema de titulaciones con la implantación de un Diploma Supplement. La finalidad es llevar a cabo un sistema de titulaciones comparable, adoptando un suplemento al título que promueva las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.
2. Adoptar un sistema basado en dos ciclos, Grado y Postgrado. La titulación del primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo ciclo, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a una titulación de postgrado tipo máster y/o doctorado.

3. Establecer un sistema de créditos como el ECTS. Implantar un método común de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS, utilizado en los intercambios Sócrates-Erasmus, para fomentar la comparabilidad y equidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad para estudiantes, profesorado, investigadores y personal de administración. Animar la movilidad, con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación, para ello, es necesaria la supresión de todos los obstáculos a la libertad de circulación.
5. Iniciar la cooperación europea con garantías de calidad. Impulsar dicho objetivo conlleva que se desarrollen criterios y metodologías educativas similares.
6. Promover la dimensión europea en la enseñanza superior. Acelerar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles cuyo contenido, orientación u organización tengan una dimensión europea.

La Declaración de Bolonia muestra la importancia de pertenecer a un espacio social y cultural compartido, estableciendo el plazo de 2010 para la consecución del EEES e igualmente, acuerda llevar a cabo un seguimiento bianual sobre cómo se están desarrollando las acciones previstas en cada uno de los países, evaluando lo ya realizado e incorporando nuevas directrices. A continuación de esta Declaración, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), en el año 2002, indica que adoptar el sistema de créditos ECTS, extendidos a toda la población estudiantil europea, implicará la reorganización conceptual de los sistemas educativos para adaptarse a los nuevos modelos de formación continuada a lo largo de la vida.

De los objetivos expuestos anteriormente en la Declaración de Bolonia se establecen las bases para la construcción de un EEES, organizado a partir de cuatro principios básicos:

1. *Calidad.* Es necesario establecer nuevas metodologías y criterios de evaluación de calidad, comparables entre países. Solo compartiendo orientaciones metodológicas y criterios evaluativos entre instituciones europeas, se facilitará el reconocimiento de titulaciones.

2. *Movilidad.* Es imprescindible eliminar obstáculos para facilitar al profesorado, personal administrativo y sobre todo al alumnado universitario desarrollar sus actividades académicas, profesionales y formativas en instituciones de otros países.
3. *Diversidad.* Los sistemas de otros países deben ser transparentes y comparables, no se trata de implantar un sistema de educación superior homogéneo y uniforme en Europa, es indispensable respetar la diversidad cultural.
4. *Competitividad.* Partiendo del nivel que actualmente ofrecen otros países fuera del ámbito europeo, como Estados Unidos, es ineludible que los estudiantes europeos reciban una formación basada en la adquisición de competencias, solo de esta manera, se convertirán en ciudadanos competentes en su profesión, permitiéndoles acceder a un mercado laboral siendo competitivos dentro de un mundo globalizado.

En 1999, en la ciudad de Río se celebra la primera cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea con la intención de fortalecer los acuerdos entre ambas regiones, destacando el fortalecimiento de la cooperación educativa de las universidades y la educación a distancia de manera adaptada a las necesidades de las respectivas sociedades, prestando atención a las garantías de calidad quedando todo ello refrendado en la *Declaración de Río de Janeiro*.

*La Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe* sobre la enseñanza superior celebrada en París en 2000, destaca las posibilidades y prestaciones que ofrecen las TIC en la enseñanza, sobre todo si se potencia la formación a lo largo de la vida.

En 2001 se celebra la *Convención de Salamanca*, reunión previa a la de Praga (2001), donde se sigue observando la preocupación por el aprendizaje a lo largo de la vida y el poder disponer de un sistema universitario de calidad. El aprendizaje a lo largo de la vida se enfoca hacia la empleabilidad, hacia la adquisición de competencias transversales, las cuales se consiguen con un sistema de enseñanza basado en la calidad, a través de diversidad de orientaciones que hagan al estudiante desenvolverse socialmente, ser un profesional competente, etc., para ello, es necesario que la universidad se adapte a las necesidades de los estudiantes en un proceso de formación integral.

Tanto en la reunión de Salamanca (2001) como en la *cumbre de Barcelona* celebrada un año después (2002), se ratificaron los puntos expuestos anteriormente, incidiendo en especial en la autonomía universitaria y en la evaluación de calidad.

Dentro del proceso de Bolonia, y previo al encuentro que se celebrará en Berlín en 2003, nos encontramos con una Recomendación del Consejo Europeo cuya finalidad es la educación y el bienestar social, así como el establecimiento de sistemas educativos de máxima calidad.

En base a estas premisas y con el objetivo de profundizar en la creación de un EEES, se establecieron en Barcelona (2002) las siguientes directrices en materia educativa (el objetivo para 2010 era hacer que los sistemas educativos y de formación se convirtieran en una referencia mundial):

- a) Introducción de instrumentos (ECTS, Suplemento al Título) antes de la reunión de Berlín (2003).
- b) Establecimiento de un indicador de competencia lingüística en 2003.
- c) Promoción de la dimensión europea y su integración en las competencias básicas para el 2004.
- d) Hacer realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente.
- e) Adopción del sexto programa marco europeo de investigación antes junio de 2002.

El *Comunicado de Praga* (2001, p.3), los Ministros de Educación de 32 países reafirmaron su compromiso de establecer la Europa de Educación en el 2010, desarrollando los objetivos expuestos de la Declaración de Bolonia, concretamente el objetivo número seis, “*promoción de las dimensiones europeas en la educación superior*” y decidieron evaluar los avances realizados por cada país en el 2003 en la reunión de Berlín. En este Comunicado cabe destacar la importancia que se otorga al aprendizaje a lo largo de la vida como elemento vital para el desarrollo, pero aún lo es más el considerar que el futuro de Europa se basa en la sociedad y en la economía del conocimiento, y que el aprendizaje continuo es el medio catalizador de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías.

Así, y continuando con el desarrollo cronológico, la *Declaración de Praga* (2003) añade las siguientes líneas al proceso de Bolonia (Feixas, 2004):

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- Se destaca la necesidad de la participación activa de las universidades, de las instituciones de educación superior y, sobre todo de los estudiantes, en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del EEES, mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Los estados firmantes de la Declaración de Bolonia han identificado el ECTS como un componente importante del EEES y animan a los estados a utilizar un sistema de créditos que facilite tanto la movilidad internacional del alumnado como el desarrollo de planes de estudio a nivel internacional. Una gran cantidad de países ya han adoptado por ley el ECTS como sistema de acumulación de créditos. Es más, la *Conferencia de Zúrich* sobre transferencia y acumulación de créditos organizada por la Asociación Europea de Universidades (EUA) en octubre de 2002 subrayó el papel central del ECTS en la educación superior, ratificado por los ministros en Berlín (2003).

Los participantes en la *Reunión de Expertos en Alfabetización en Información* (ALFIN) celebrada en Praga, entre el 20 y el 23 de septiembre de 2003, y organizada por la Comisión Nacional de los Estados Unidos (EE.UU.), para las Bibliotecas y la Documentación y por el Foro Nacional de Alfabetización en Información con el apoyo de la UNESCO, en la cual hubo una representación de 23 países de los 5 continentes, se propusieron los siguientes principios básicos para la ALFIN:

- La creación de una SIC resulta clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, comunidades, instituciones e individuos para el siglo XXI y más allá.
- La ALFIN abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un requisito previo para la participación eficaz en la SIC; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- La ALFIN, junto con el acceso a la información esencial y el uso eficaz de las TIC, juega un papel de guía en la reducción de las desigualdades entre las personas y los países, y en la promoción de la tolerancia y la

comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües.

- Los gobiernos deben desarrollar programas potentes de promoción de la ALFIN en todo el país como un paso necesario para cerrar la brecha digital por medio de la creación de una ciudadanía alfabetizada en información, una sociedad civil eficaz y una fuerza de trabajo competitiva.
- La ALFIN debe ser una preocupación para todos los sectores de la sociedad y debería ser ajustada por cada uno a sus necesidades y contexto específicos.
- La ALFIN debe ser un componente importante del programa Educación para Todos, que puede contribuir de forma fundamental al logro de las Metas de las Naciones Unidas de Desarrollo para el Milenio y al respeto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En el *Comunicado de Berlín* (2003) los ministros firman un documento en el que incluyen el nivel doctoral como tercer ciclo en el Proceso de Bolonia, conscientes de la necesidad de promover relaciones más estrechas entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en una Europa del Conocimiento, y de la importancia de la investigación como parte integrante de la formación superior europea.

Se enfatiza la necesidad de la investigación, la formación en este ámbito y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad. Igualmente, se recomienda una mayor movilidad en los niveles doctoral y postdoctoral, animando a los centros e instituciones afectadas a incrementar su cooperación en los estudios doctorales y en la formación de los jóvenes investigadores.

En 2003, se publica la *Declaración de Graz*, en la que se reitera la función docente basada en la investigación como elemento generador del conocimiento, existiendo un matiz diferenciador con el de la Carta Magna donde se concede importancia a la docencia y a la investigación, cuestiones diferenciadas en la Declaración de Graz, donde la educación está basada en la investigación.

Con respecto a las TIC, como elemento dinamizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como facilitador de competencias estudiantiles, expone que debe “... facilitar la introducción de vías de aprendizaje flexibles e individualizados a todos los estudiantes” (Declaración de Graz, 2003, p.1). Estas se manifiestan como un

recurso válido para llevarlo a la práctica. Otro matiz importante que esta Declaración considera es que los estudiantes deben ser asesorados académicamente en los programas de movilidad que puedan tener.

Por otro lado, en el *Comunicado de Bergen* (2005), se constata la realización de progresos significativos en relación a los objetivos del proceso de creación del EEES y señala la necesidad de avanzar en los siguientes aspectos:

- La puesta en práctica de pautas y directrices para la garantía de la calidad como propone el informe de la ENQA (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior).
- La puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones.
- La expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado.
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en enseñanza superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento y validación de los conocimientos adquiridos previamente.

En este Comunicado se analiza el camino recorrido desde la Declaración de Bolonia, destacando la necesidad de introducir *“innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje”* (Comunicado de Bergen, 2005, p.1), siendo el contenido principal el EEES y la organización de estudios universitarios.

Con el *Tratado de Lisboa* (2007), se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea. En el artículo 165 del Diario Oficial de la Unión Europea (2008), se establece que en materia educativa, la Unión debería: *“desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios, promover la cooperación entre los centros docentes, incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros, fomentar el desarrollo de la educación a distancia”* (p.74)<sup>1</sup>.

En el 2007, fecha del *Comunicado de Londres*, destacamos dos ideas básicas relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida. Por un lado, el reconocimiento de itinerarios más flexibles y, por otro, el aumento del intercambio de buenas prácticas;

---

<sup>1</sup> Diario Oficial de la Unión Europea. C 115/120. 9.5.2008. Título XII. Educación, formación profesional, juventud y deporte.



esto reafirma los compromisos anteriores y se centra en la revisión de los siguientes aspectos:

- La reducción de los obstáculos a la movilidad.
- La eliminación de las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos, la implementación adecuada de los ECTS, basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante.
- El reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de períodos de estudio y aprendizaje formal y no formal, son componentes esenciales del EEES.
- El desarrollo de módulos y programas de estudio basados en los resultados del aprendizaje y en créditos, así como la mejora del reconocimiento de cualificaciones y todo tipo de aprendizajes anteriores.
- Necesidad del desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles, que respalden el aprendizaje permanente desde edades más tempranas.
- La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad.
- Se adopta la estrategia el *EEES en un escenario global* y se trabajará en áreas fundamentales: mejora de la información sobre el EEES, fomento del atractivo y la competitividad del EEES, fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar, y mejora del reconocimiento de cualificaciones.

El *Comunicado de Lovaina* (2009) tenía como objetivo analizar los logros alcanzados en el Proceso de Bolonia y establecer las pautas para la década de 2010-2020 y concluyó con el correspondiente Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior. Las principales conclusiones extraídas de este Comunicado y sus nuevas prioridades para la próxima década, serían las siguientes (MEC, 2009):

- Aumentar la participación en la formación continua: se debe garantizar la accesibilidad, calidad y transparencia de la información sobre la formación continua.

- Promover la empleabilidad: se debe establecer una cooperación entre los agentes interesados para aumentar las cualificaciones iniciales y reciclar la mano de obra cualificada, así como para mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo. Asimismo, es preciso renovar los esfuerzos en lo que respecta al fomento de las prácticas en empresas incluidas en los programas de estudios y la formación en el puesto de trabajo. Puesto que el mercado laboral requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, la educación superior deberá dotar al alumnado de habilidades y competencias necesarias a lo largo de toda la vida profesional.
- Desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientadas al alumnado: se debe contemplar la formación centrada en el estudiante, haciendo especial hincapié en la mejora de la calidad de la enseñanza de los programas de todos los niveles.
- Ligar la educación a la investigación y la innovación: es necesario ampliar la adquisición de competencias en investigación, y esto se debe contemplar en los programas de doctorado, haciendo más atrayente el desarrollo profesional de los investigadores noveles.

De todas las nuevas prioridades expuestas para la próxima década, destacamos las relacionadas con nuestro estudio (MEC, 2009):

- Desarrollar políticas adecuadas para el aprendizaje a lo largo de la vida ya que el aprendizaje permanente, es responsabilidad pública en su organización y financiación, debiendo formar parte de los sistemas educativos.
- Aprendizaje centrado en el alumnado, en este sentido se expone la utilización de nuevos enfoques para el proceso de enseñanza y aprendizaje, centrados en el apoyo y la orientación del estudiante.
- Continuas actualizaciones curriculares centradas en resultados de aprendizaje.
- La comunidad universitaria, profesores y alumnado debe estar preparados para responder de manera eficaz a los cambios sociales.

Los ministros responsables de la educación superior en Europa mencionan en esta declaración un elemento que hasta la fecha no había sido considerado y que nos sitúa ante un nuevo escenario social: la crisis económica y financiera global que afecta de

llo al continente europeo. Para lograr una recuperación y un desarrollo económico sostenible, la educación superior europea ha de ser dinámica y flexible, conseguir la innovación basándose en la integración entre la educación y la investigación a todos los niveles. Se reconoce, por tanto, el papel clave que desempeña la educación superior para abordar con éxito los nuevos retos a los que nos enfrentamos, así como también, para promover el desarrollo social y cultural de nuestras sociedades, considerándose decisivo la inversión pública en la educación superior.

Del Comunicado de Lovaina (2009), se destaca la reiteración que se hace de la búsqueda de la excelencia, expuesta en anteriores comunicados, y la necesidad de atención a la diversidad, la dimensión social de la educación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la empleabilidad, la educación, la investigación y la innovación, la apertura internacional, la movilidad, el empleo de herramientas multidimensionales de transparencia y, sobre todo, la misión de la enseñanza superior centrada en el aprendizaje del estudiante. Todo esto supone una enseñanza individualizada basada en enfoques metodológicos y en un nuevo plan de estudios centrado más visiblemente en los ciclos.

Con la *Declaración de Budapest-Viena*, en 2010, se enfatiza la puesta en marcha del EEES, en la que los ministros reafirman que la educación superior es una responsabilidad pública, estando convencidos que el aumento de la educación es un factor importante para el desarrollo social y económico. Los ministros destacaron los siguientes aspectos:

- La libertad de cátedra, así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior como principios del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
- El papel fundamental de la comunidad académica (representantes de las instituciones, profesorado, investigadores, personal administrativo y alumnos) para hacer del Espacio Europeo de Enseñanza Superior una realidad.
- La enseñanza superior como una responsabilidad pública, lo que significa que las instituciones de enseñanza superior deberían recibir los recursos necesarios en un marco creado y supervisado por las autoridades públicas.
- La necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación

de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infrarrepresentados.

Como hemos podido comprobar en este recorrido, son muchas las declaraciones y el trabajo que se ha venido realizando. Se han tomado una serie de decisiones en el ámbito global que, como comentábamos al principio, se han ido concretado en cada uno de los países. En el siguiente apartado, revisaremos cómo se han ido articulando estas propuestas en el contexto del sistema universitario español.

## **1.2. Hacia una universidad europea de calidad**

Los elementos que caracterizan a la sociedad actual, -la globalización, la aparición SIC y a los avances científicos y tecnológicos-, hacen que los objetivos de la enseñanza universitaria sean cuestionados provocando la demanda de un entorno educativo diferente.

Para Duart (2007, p.1) *“la institución universitaria debe ser esa plataforma internacional para el intercambio cultural y la construcción de conocimiento compartido. Su papel en el mundo global adquiere cada vez más una relevante centralidad”*.

Al hilo de hasta aquí lo expuesto, las actuaciones van dirigidas a la creación de una Europa del Conocimiento que, cuidando su diversidad cultural, pueda facilitar la movilidad estudiantil, entre otras cuestiones. De esta manera, la universidad tendrá un importante papel debido a su función docente e investigadora, convirtiéndola en pieza clave para la economía y la sociedad del conocimiento, que sea capaz de gestionar esa diversidad.

Tal y como aparece en el Informe Bricall (2000, p.8) *“el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y resolver problemas”*. Si antes se exigía a la universidad formar a profesionales, hoy se demanda integrar a buenos expertos competentes. Para ello, es necesario que las universidades estén atentas a los nuevos y rápidos cambios sociales, lo que exige la reflexión en la formación de los estudiantes. Así lo recogía la *Declaración Mundial sobre educación para el siglo XXI: “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de sus instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere una visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a*

*largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental” (UNESCO, 1998, p. 24).*

Para facilitar el cumplimiento de todos los objetivos introducidos en el planteamiento inicial de la Declaración de Bolonia (1999), expuestos con anterioridad, son los Estados los encargados de hacer las reformas precisas en los sistemas nacionales universitarios. Así, España inició el proceso de reforma hacia la convergencia europea, al tiempo que se fueron formando diversos grupos de trabajo, a nivel nacional y europeo, a fin de reflexionar, clarificar, orientar y tratar de dar respuesta a todas estas cuestiones; y por otro lado, se fueron realizando numerosas pruebas piloto como la llevada a cabo en el estudio que presentamos, siendo un paso previo a la implantación del EEES.

No obstante, el papel de las universidades españolas como agentes educativos institucionales es cuestionado por la sociedad, ya que en el proceso de creación del EEES estas no cumplen las exigencias demandadas, pues se necesita un modelo de educación basado en el desarrollo de competencias *“que garanticen la calidad profesional a lo largo de la vida”* (Blanco, 2009 p.13). En este contexto, se reclama a las universidades que cambien sus enseñanzas para que preparen a los estudiantes como ciudadanos capaces de contribuir a la sociedad y de adaptarse y anticiparse a los nuevos cambios derivados de la globalización y del avance tecnológico, como forma de dar respuesta a los retos de la competitividad económica y de las TIC, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, ya que la formación es concebida como un proceso integral, progresivo y continuo que debe adaptarse a las diferentes etapas de la vida, es decir que sigan aprendiendo (Blanco, 2009). Por ello, las universidades españolas, conscientes de su responsabilidad en la formación del estudiante como futuro sujeto activo de la sociedad actual, asumen las recomendaciones europeas; siendo una de las consecuencias que las titulaciones en el EEES quedan definidas en función de las competencias que el estudiante debe adquirir.

Desde el punto de vista legislativo, son los Estados los encargados de llevar a cabo las reformas educativas en los sistemas nacionales universitarios. En España, la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)*, en su Título XIII donde se destaca la necesidad de integrar el sistema educativo universitario a las demandas marcadas por el Espacio Europeo, se promueve la integración del sistema universitario español en nuevo escenario. Así, señala en su Art. 87, que la integración

del EEES en España incumbe, en el ámbito de sus respectivas competencias, al Gobierno, las Comunidades Autónomas y a las Universidades. Asimismo, su Art. 88 autoriza al Gobierno a acometer la reforma y adaptación de las modalidades cíclicas de las enseñanzas y de los correspondientes títulos.

Existen iniciativas a destacar por su interés para nuestro estudio, de resultados sobre calidad y evaluación de los progresos obtenidos para la implantación del nuevo sistema educativo de enseñanza superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) ANECA, 2005):

- La Red Europea de Garantía en la Enseñanza Superior, constituida en marzo de 2000, a fin de difundir información y buenas prácticas sobre calidad entre los Estados y las agencias de calidad y promocionar la cooperación europea en este punto.
- La Iniciativa Conjunta de la Calidad, llevada a cabo por diversos países entre los que está España, para garantizar la calidad y la acreditación y evaluación de las nuevas titulaciones de Grado y Máster. Es necesario destacar la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) el 19 de julio de 2002, para la promoción y garantía de la calidad de las Universidades. Su misión es contribuir a la mejora de la calidad del Sistema de Educación Superior mediante evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.
- El Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002, sobre *La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*, apoya los principios enunciados en la Declaración de Bolonia y la configuración de un EEES. La CRUE confirma asimismo su adhesión a los principios de libertad académica y autonomía responsable, enunciados en la *Carta Magna de Universidades Europeas* de 1988. Las instituciones vinculadas a la CRUE aceptan los retos derivados de la necesidad de operar en un entorno competitivo, dentro de España, en Europa y en el mundo. Señalan que para hacer frente a estos desafíos con garantías de éxito necesitan mayor libertad en la gestión, un aparato legislativo ligero que facilite la diversidad y la asunción de estrategias propias por parte de las universidades, y una financiación adecuada a los fines perseguidos. El proceso de convergencia planteado para la presente década, basado en una estructura de dos niveles (grado y posgrado), con el fin de asegurar la

comparabilidad de los diferentes sistemas educativos y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores dentro de la UE, permitirá flexibilizar y armonizar la oferta universitaria dentro de esquemas de evaluación y acreditación de la calidad, que causen la prestación de un mejor servicio público por parte de las universidades. Igualmente apoyan los procesos de evaluación y acreditación en el ámbito europeo, coordinando los sistemas de evaluación de los diferentes Estados por medio de la cooperación internacional, bien a través de acuerdos multilaterales o del establecimiento de agencias de acreditación. La movilidad del profesorado y de estudiantes es uno de los objetivos más ambiciosos de la Declaración de Bolonia. Con el fin de promocionar la salida de estos hacia las universidades europeas, es imprescindible que los gobiernos realicen el esfuerzo de financiación necesario para incrementar sustancialmente las ayudas directas, sobre todo para los estudiantes. Otras Declaraciones de interés de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el EEES, se celebraron en Murcia en el 2000, en Madrid en el 2002, en Santander en septiembre del 2003 y la de Madrid, en octubre del mismo año.

- Debemos matizar el interés que presenta en la creación del EEES la elaboración del *Proyecto Trends* de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), creado para reunir en un informe bianual toda la información disponible sobre cómo se están desarrollando las políticas de educación sobre la implantación del EEES en todos los países europeos. Sus inicios coinciden con la evolución histórica de la creación del EEES, (Delgado et al. 2005), destacando:
  - Trends I: *Trends in Learning Structures in Higher Education*, presentado en Bolonia, junio de 1999;
  - Trends II: *Towards the European Higher Education Area - Survey of Main Reforms from Bologna to Prague*, presentado en la Conferencia de Ministros de Praga, mayo de 2001;
  - Trends III: *Progress towards the European Higher Education Area*, presentado en la Convención de Graz y en la Conferencia de Ministros de Berlín, septiembre de 2003;

- Trends IV: *European Universities Implementing Bologna*, presentado en la Convención de Glasgow, en abril de 2005 y en la Conferencia de Ministros de Bergen, en mayo de 2005. Siguiendo el estudio coordinado por Delgado et al. (2005, p.12), el Proyecto Trends IV recoge seis factores de éxito para el proceso de implementación del EEES:
  - *“La relación con otras reformas de educación superior;*
  - *La concienciación del problema institucional: directivas descendentes como oportunidad para la revisión y la reforma ascendentes;*
  - *Una sólida comunicación a través de la institución y un liderazgo consultivo pero determinado;*
  - *El equilibrio correcto entre regulación y coordinación de ámbito estatal y autonomía institucional;*
  - *Momento para el ajuste y la sintonización;*
  - *Apoyo financiero estatal”.*
- Trends V: *Universities Shaping the European Higher Education Area*, presentado en la Conferencia de Ministros celebrada mayo de 2007. Este último informe ofrece una visión completa del estado de la educación superior en Europa, según la propia apreciación de las instituciones de enseñanza universitaria y refleja el progreso que han protagonizado las universidades europeas a la hora de caminar hacia la convergencia europea en materia de educación universitaria.

La Declaración de Bolonia y la creación del EEES han tenido como consecuencia el mayor cambio conceptual, metodológico y estructural del ámbito universitario en los últimos años, y exige un esfuerzo de adaptación de los estudios universitarios al proceso de convergencia. De esta manera, se justifica la importancia de los nuevos Títulos de Grado, que están unidos a la relevancia que posee la universidad en el ámbito social y cultural.



### 1.3. El sistema europeo de créditos ECTS

La necesidad de crear un marco de calificaciones internacional para el desarrollo del EEES originó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o (ECTS) *European Credit Transfer System*. Este sistema, centrado sobre el eje común del crédito europeo y generalizado a todos los estudiantes de la UE, fue la clave para la transferencia y el reconocimiento de los estudios cursados en otros países.

El sistema europeo de créditos, pieza clave del EEES, tiene su origen en los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus, habiendo sido implantado en la mayoría de los Estados miembros de la UE. Se le reconoce como un sistema con grandes posibilidades para adaptarse a la diversidad cultural europea, mostrando un sello común en los aspectos formativos que serán concebidos por todos los países europeos.

Como se señala en el Comunicado de Praga (2001), *“en aras de una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, es preciso adoptar unas bases comunes para las titulaciones, basadas en un sistema de créditos como el ECTS u otro sistema similar compatible con él, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables. Estas medidas, junto con los mecanismos de control de calidad mutuamente reconocidos, facilitarán el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y harán más compatible, atractiva y competitiva la educación superior europea. La implantación de este sistema de créditos y del Suplemento Europeo al Título será un paso en esa dirección”*<sup>2</sup>. La finalidad de este procedimiento consistiría en establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.

El nuevo crédito, para cumplir con las directrices europeas y siguiendo el *Informe Técnico el Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español*, podría definirse como: *“unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicamente dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”* (CRUE-Murcia, 2000, p.28).

La *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOU), en su título XIII, Art. 88, modifica la definición de crédito que hasta ahora se venía trabajando con

---

<sup>2</sup> Informe de la reunión de Ministros de Educación europeos, responsables de la educación superior, en Praga el 19 de mayo de 2001, párrafo ocho.

la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (LRU), donde el cómputo del crédito estaba fijado en 10 horas lectivas teóricas, prácticas o equivalencias (prácticas en empresas, estudios en el extranjero, etc.), regulado en el Art. 2.7 del RD 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional de las antiguas Titulaciones.

El Documento Marco del MEC (2003) sobre *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, indica que el crédito es “*la unidad de referencia sobre la que se estructura y organizan los currículum formativos en la mayor parte de los países*” (p. 6). Esta nueva concepción del ECTS hace que nos centremos en el trabajo que el estudiante debe realizar para tener una formación adecuada, nos obliga, además, a basarnos en la formación de competencias estudiantiles, que conlleven a una formación académica integral.

En España, con el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, ha sido introducido el nuevo el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, así como la validez del mismo en todo el territorio nacional. Encontramos en el Preámbulo de dicho Real Decreto (RD) que este sistema de créditos “*constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas*” (p.1). Los cambios con respecto al modelo de créditos anteriormente establecido en la LRU son bastante significativos (véase figura 1.1): el crédito europeo considera en su medida la valoración del trabajo del alumnado, incluyendo la diferencia entre actividades presenciales y no presenciales que desarrollaremos más adelante.

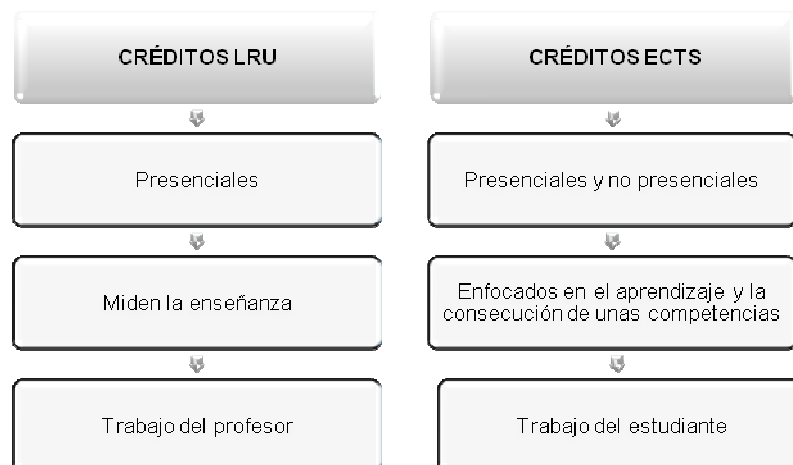


Figura 1.1: Diferencia conceptual entre los sistemas de créditos LRU y ECTS. Adaptado de “Informe Técnico el Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español”, MEC, 2002

Conviene definir la diferencia conceptual que existe entre los dos sistemas de créditos, los presenciales (LRU) y los asociados al trabajo del estudiante (ECTS) (*Informe Técnico el Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español*, 2002, p.29):

- “Los créditos presenciales, que miden las horas de clases teóricas o prácticas, miden realmente la enseñanza como el trabajo del profesor, relacionándolo a sus retribuciones económicas.
- Los créditos que miden el trabajo del estudiante están enfocados hacia el aprendizaje y la consecución de unos objetivos bien definidos. La mayor o menor calidad de un curso no viene dada por el mayor o menor número de horas impartidas, sino por la capacidad del estudiante de asimilar y dominar los temas con capacidad crítica de análisis y síntesis”.

A tal efecto, el Art. 3 del mencionado RD, especifica que en el crédito europeo “se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios” (p.1). Por tanto, el crédito europeo no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el docente, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total y real de un estudiante medio, expresado en horas, necesario para la superación de la asignatura, es decir, para la adquisición de las competencias previamente fijadas.

Como dispone el Art. 4.3 de dicho RD, “deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las

*dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”* (p.2). Ahora bien, debe señalarse que en el RD no se especifica el volumen de horas que cada asignatura debe asignar a la presencialidad, a horas autónomas del estudiante dedicadas al estudio individual, al tiempo de realización de actividades, etc. Por ello, planificar las materias en términos de ECTS supone una reflexión en profundidad sobre los distintos elementos curriculares tomando como referencia todo el trabajo que el alumnado debe realizar, tanto de forma presencial como no presencial. Ello implica *“trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno”* (De Miguel, 2006, p.42).

Se trata de un mecanismo de recuento de créditos en el que el estudiante, como hemos expuesto anteriormente, se convierte en el principal protagonista del proceso de aprendizaje, esto significa que participa de forma activa en la construcción de su propio conocimiento; en consecuencia, a la hora de computar los créditos de una asignatura no se tienen en cuenta simplemente las horas lectivas que imparte el profesor, sino todas aquellas que sirven para culminar el proceso de aprendizaje del estudiante. Al mismo tiempo, el crédito europeo exige procesos de planificación y la reformulación del diseño curricular desde el punto de vista de la titulación.

Finalmente, el Art. 4.5 prevé que el sistema ECTS establezca en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico, por tanto, un semestre equivaldría a 30 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo de entre 25 y 30 horas (1500-1800 horas de trabajo estudiante/año).

Así pues, el ECTS es una forma de cuantificación de los objetivos de aprendizaje que incluye tanto las clases teóricas o prácticas, los seminarios y talleres, tutorías, trabajos de campo, trabajo en grupo, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes, con independencia de la actividad docente del profesor. Por consiguiente, requerirá la implantación de nuevas metodologías docentes más enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias por parte del estudiante (*skills*) y resultados de aprendizaje (*learning outcomes*). En consecuencia, será cada docente quien deba determinar todos estos aspectos, debiendo establecer procesos de planificación en las materias, determinando la carga lectiva para él y para el estudiante, lo cual no siempre será una tarea fácil.

Por otra parte, siguiendo el *Informe Técnico el Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español* (2002, p.20), “*la utilización del crédito europeo, en su sentido más amplio de transferencia y acumulación, favorecerá su exportación a otros países iniciando el proceso de mundialización en una sociedad globalizada que demanda, cada vez más, sistemas ágiles y flexibles de reconocimiento académico*”. Para dar buen cumplimiento a la implantación del sistema europeo de créditos, al reconocer el trabajo efectivo del estudiante en su formación, se hace necesario, por un lado, la adopción de criterios comunes de evaluación que permita su comparabilidad; de ahí que el rendimiento obtenido se evalúe con escalas de calificación similares, denominadas grados ECTS, que tienen en cuenta los porcentajes de éxito de los estudiantes en cada asignatura (Delgado García, 2005).

Se han realizado evaluaciones en todos los países de la UE y, gracias a las conclusiones del grupo de trabajo de Consejeros ECTS y de los documentos de la primera fase del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, se ha llegado a recomendar estos parámetros: “*la utilización de créditos conceptualmente iguales en toda la UE implicará, además, la utilización de calificaciones que permitan una comparación entre los distintos sistemas (ECTS grades) y, sobre todo, la generalización del método de trabajo y los documentos normalizados ya descritos: Guías docentes (Info-packages), Modelos de certificaciones (Transcript of records) del sistema ECTS tradicional. A estos documentos se añadirá el Diploma Supplement como documento final que deberá incluir toda la información más relevante sobre los estudios realizados por el estudiante en un formato estándar*” (Pagani, 2002 p.20).

En nuestro país, con la aprobación de la LOU (2001), nos encontramos en un buen momento para definir nuestro futuro dentro del EEES, de manera que las universidades españolas como agentes educativos deben estar preparadas para asumir nuevos retos, cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas universitarias tales como la incorporación de nuevos métodos docentes regulados a través de las guías de las materias, cambios en el rol del docente que aparece como un mediador y facilitador de la formación del alumnado, y de la formación estudiantil basada en la adquisición de competencias para un mercado de trabajo donde no hay fronteras.

## 1.4. Conceptualización del término competencia

En la actualidad nos encontramos con multitud de literatura que ofrece muchas y variadas definiciones del término competencia, e incluso se aprecia la evolución de dicho término para un mismo autor, como es el caso de Perrenoud, (1998, 2001 y 2008), donde podemos observar el avance del término competencia (véase tabla 1.2).

Tabla 1.2: Evolución del término competencia

AÑO	AUTOR	APORTACIÓN
1998	Perrenoud	<i>Es la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos (p.7).</i>
2001	Perrenoud	<i>Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 509).</i>
2008	Perrenoud	<i>La unión constante de los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas (p.4).</i>

Igualmente, disponemos de distintas tipologías para hablar de competencias. De esta manera, el punto de arranque de este estudio será detectar una definición y una tipología de competencia apropiada que nos sirva para aplicarla a la formación inicial del alumnado universitario de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria, en este caso.

Una de las aportaciones fundamentales del proceso de Bolonia es situar el concepto de competencia en el centro de la formación de los estudiantes universitarios de educación superior.

Antes de señalar distintas acepciones que encontramos del término competencia, hay que indicar que se trata de un concepto con múltiples interpretaciones y matices, dependiendo del autor o entidad del que proceda. Por ello, se ha realizado una búsqueda detallada de definiciones, destacándolas por orden cronológico:

*“Competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993, citado en De Miguel, 2005, p.22).*

*“Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto” (Moore y Theunissen, 1994, p.70).*

*“Conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo” (Diccionario Larousse, 1930, citado en Gallart y Jacinto, 1995, p.1). Son entonces “un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica” (Gallart y Jacinto, 1995, p.1).*

*“...ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Delors, 1996, p. 47).*

*“Conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional” (Tejada, 1999, p.8).*

*“Es la manifestación de un poder interno organizado que permite analizar, juzgar, comprender el contexto en el que se actúa, decidir, utilizar, modificar, adaptar los medios necesarios para responder a la situación, movilizandolos todos los recursos, sean del campo que sean” (Comellas, 2000b, p.2).*

*“Es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000, p. 87).*

*“Conductas organizadas que enlazan con las características y cualidades de la persona, y con sus conocimientos, a través de la experiencia práctica, por lo que suponen un dominio real de tareas” (Sebastián y Sánchez, 2000, p.102).*

*“Es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandolos a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente*

*y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”* (Perrenoud, 2001, p. 509).

*“Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio”* (Real Academia Española, RAE: vigésima segunda edición, 2001).

*“Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”* (Real Academia Española, RAE: vigésima segunda edición, 2001).

*“Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares”* (AQU, 2002, p. 46).

*“Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo”* (Navío, 2002, p.2).

*“Conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en la vida personal, social y profesional”* (CIDUA, 2005, p.24).

*“Capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado”* (De Miguel, 2005, p.24).

*“La combinación dinámica de atributos, entendidos como conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen tanto los resultados del aprendizaje de un programa educativo como lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”* (González y Wagenaar, 2006 citado en Cantón, Cañón y Arias, 2010, p.2).

*“Unidades de aprendizaje y demostración/desempeño exitoso, tanto en los estudiantes como en el profesorado”* (Saravia, 2008, p.142).

*“Conjunto de saberes, destrezas, aptitudes y prácticas que son necesarias para el desempeño eficiente de una actividad profesional”* (Hernández-Pinzón Toscano, 2010, p.16).



Las definiciones presentadas nos ofrecen una visión diferente sobre el enfoque competencial. Es “*una orientación pedagógica y didáctica que supone un consenso internacional sin precedentes*” (Moya, 2007 citado en Escamilla, 2009, p.67) que debe sernos de utilidad para contemplar las competencias desde una perspectiva amplia y flexible, con múltiples implicaciones para la formación inicial e integral del alumnado universitario, y no limitarla a una simple aplicación práctica de conocimientos.

Como señalan destacados autores en la línea de Schön (1987), Pérez Gómez (2007), Zabala y Arnau (2007), entre otros, es necesario contemplar *el saber en la acción, para la acción y sobre la acción*. Con el enfoque competencial, se pretenden articular propuestas en las que se conceda prioridad a los contenidos extraídos de la vida que, tratados sistemáticamente en entornos académicos, han de volver a la vida.

La práctica ha de rediseñarse, las competencias son grandes ejes de referencia formativa para ordenar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se consideran indispensables para dotar al alumnado de los instrumentos para transferir, los conocimientos adquiridos de forma adecuada en un determinado marco educativo a otras situaciones académicas, sociales y profesionales. Ello exige conocer y comprender el concepto y sentido de las competencias, apreciar el valor de su tipología y la necesidad de integrarlas, con sus diferentes alternativas y respuestas, en todos los niveles.

Las competencias constituyen una apuesta de valor firme, deben ser síntesis de grandes principios educativos: integración, significación, equidad, equilibrio, continuidad, calidad; que hoy más que nunca deben estar presentes en las aulas universitarias. Debemos cooperar en la construcción, en los próximos años, de las medidas necesarias para el desarrollo de este enfoque competencial.

En la tabla 1.3 se puede observar, de forma sistemática la búsqueda de una comunalidad entre todas las definiciones, consenso acordado por los autores que forman parte de la búsqueda de la conceptualización del término competencia.

Tabla 1.3: Consenso del término competencia

CONCEPTUALIZACIÓN. QUÉ	LUGAR. DÓNDE	AUTOR. QUIÉN	FECHA. CUÁNDO
Característica subyacente de una persona	Desempeño en un trabajo o situación	Spencer y Spencer	1993
Capacidad real del individuo	Dominar tareas en un puesto de trabajo concreto	Moore	1994
Propiedades en permanente modificación	Sometidas a prueba en situaciones de trabajo con incertidumbre y complejidad técnica	Gallart y Jacinto	1995
Conjunto de saberes	Coordinados en el ejercicio profesional	Tejada	1998
Manifestación de un poder interno organizado	Movilización de recursos para responder a una situación	Comellas	2000
Aptitud para enfrentarse a una familia de situaciones análogas	Movilización de recursos cognitivos	Perrenoud	2001
Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos	Transferible a una familia de situaciones	Le Boterf	2000
Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos	Se actualizan en una situación y en un momento	AQU	2002
Elementos combinados integrados en atributos personales	Experiencias personales y profesionales manifestadas en el contexto de trabajo mediante conductas o comportamientos	Navío	2002
Conjunto de conocimientos, actitudes y capacidades	Vida personal, social y profesional	CIDUA	2005
Capacidad del estudiante	Contexto académico o profesional	De Miguel	2005
Combinación dinámica de atributos	Aprendizajes que los alumnos demuestran al finalizar el proceso educativo	González y Wagenaar	2006
Unidades de aprendizaje y demostración	Desempeño exitoso de estudiantes y profesorado	Saravia Gallardo	2008
Conjunto de saberes, destrezas, aptitudes y prácticas	Desempeño eficiente de una actividad profesional	Hernández-Pinzón Toscano	2010

Del consenso propuesto en la tabla anterior para el término competencia, podemos destacar como elementos comunes: son un conjunto de capacidades, características, saberes, conocimientos; que aparecen en una situación, un trabajo, en un contexto académico o profesional y son desempeñadas de manera eficiente o exitosa.

Zabala y Arnau (2007) destacan algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de una mejor comprensión del concepto:

- Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- La respuesta a dichas situaciones necesita una disposición para resolverlas que tenga una intención definida, una actitud determinada.

- Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución del problema planteado, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la actuación que ha de llevarse a cabo.
- Para que las habilidades consigan su objetivo deben realizarse en función de conocimientos, hechos, conceptos y sistemas conceptuales.
- Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada, puesto que la acción implica la integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

La competencia, por tanto, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a las distintas situaciones que debe afrontar a lo largo de su vida, movilizando simultáneamente componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, a través de la selección de esquemas de actuación adecuados. Por ello, son el desarrollo de potencialidades genéticamente constituidas, capacidades o habilidades que nos hacen actuar de una forma personal de manera eficaz para efectuar tareas en contextos multivariados, activando aprendizajes adquiridos de tipo personal, académico, social y profesional de forma interrelacionada (ver figura 1.2).

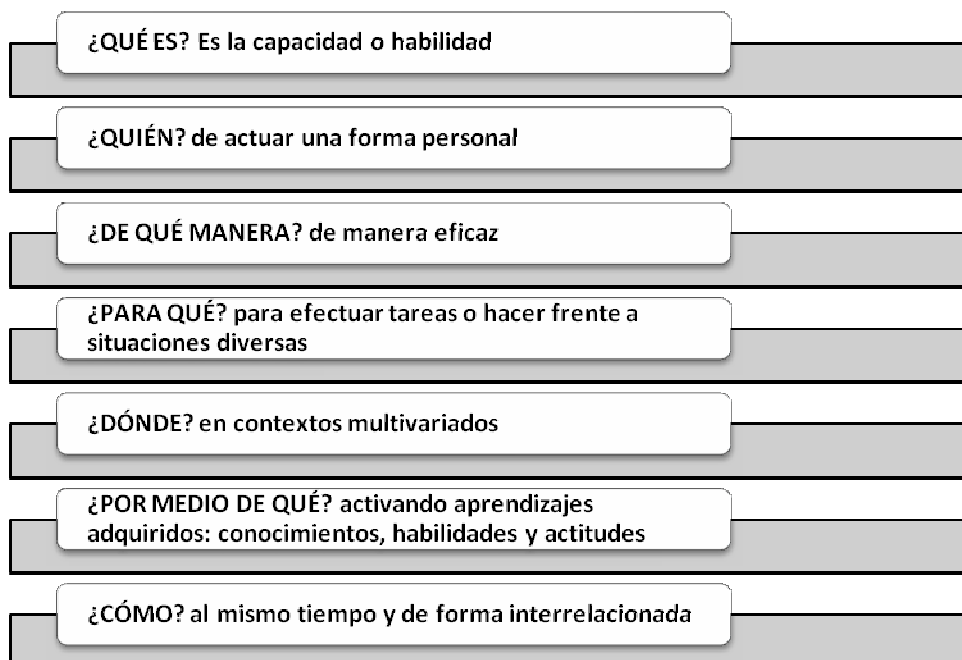


Figura 1.2: Conceptualización de la competencia. Adaptado de Zabala y Arnau, 2007

## 1.5. Análisis del término competencia

Partiendo de los significados expuestos y las definiciones presentadas, encontramos dos pilares fundamentales: por un lado, la competencia referida al mundo laboral y por otro, la competencia descrita al mundo educativo. Entre los autores anteriormente señalados, la contextualización de la competencia podría producirse en dos ámbitos claramente diferenciados. Así, por un lado para Spencer y Spencer (1993), Moore y Theunissen (1994) y Navío (2002), entre otros, las competencias se desempeñan en tareas de tipo profesional; por otro lado, para autores como De Miguel (2005), González y Wagenaar (2006), Saravia (2008), expresan que el aprendizaje de la competencia aparece en el contexto académico. Esto nos hace diferenciar dos posturas básicas para el término competencia, la relacionada con el ámbito profesional y la ligada al ámbito académico.

Cuando hablamos de las competencias que debe adquirir el alumnado universitario nos referimos a las vinculadas al perfil que tienen que poseer los egresados para insertarse en el mundo laboral, es decir, competencias necesarias para los distintos profesionales, entendidas como capacidades que se desempeñan en un trabajo. Las competencias definidas desde una perspectiva académica son aquellas que se demuestran en la evaluación educativa del estudiante.

El estudio que nos ocupa tendrá en cuenta ambas posturas, ya que partimos de la formación inicial del estudiante pensando en su formación integral como futuro docente, para lo que es necesario desarrollar competencias académicas y profesionales. Siguiendo a Malpica, (1996, citado en Blanco, 2009, p.19), destacamos las características implícitas que aparecen en el término competencia, incluyendo la acepción profesional o laboral y académica o educativa de dicho término:

- Centrarse en el desempeño de tareas o acciones.
- Recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.

Teniendo en cuenta las características implícitas expuestas, el concepto de competencia hace referencia a la práctica, a su desempeño, ilustrado por Blanco (2009) como *“la expresión concreta de recursos que pone en juego un individuo cuando lleva a cabo una actividad (en sentido amplio), y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe (no sólo en términos de conocimientos, sino de enfrentamiento a situaciones, actitudes, etc.) en condiciones en las que el desempeño sea relevante”* (p. 19).

Con esta aclaración entendemos que la competencia es una capacidad propia del ser humano donde no todos tenemos las mismas capacidades, por tanto se pueden potenciar, mejorar al trabajar para y con otros sujetos. Esta capacidad nos permite realizar, ejecutar tareas y actividades tanto en el ámbito profesional como académico, teniendo en cuenta las disposiciones personales de cada individuo.

Vistas las diferentes definiciones y analizado el término de competencia, intentamos elaborar la nuestra con la finalidad de tener un referente conceptual de este término para el actual estudio de investigación. Para nosotros, competencia es el conjunto de características teóricas y prácticas, atributos personales y sociales necesarios para la realización y desempeño con éxito de una serie de tareas o actividades concretas en un momento y en un lugar determinado.

Esta definición nos hace puntualizar en una consecuencia del término competencia, la metodología que atienda la adquisición y el desarrollo de competencias estudiantiles, lo que llevará a diseñar materias educativas centradas en la formación por competencias del alumnado universitario, tema que será elaborado en un capítulo posterior.

### **1.6. Características básicas del término competencia**

Es necesario definir en qué marco de actuación cobran sentido las características de las competencias, en el educativo o en el profesional, haciendo referencia al carácter explícito e intencionado o al carácter implícito o involuntario del escenario en el que los estudiantes adquieren las competencias. Destacamos las características explícitas e implícitas de las mismas (véase figura 1.3).

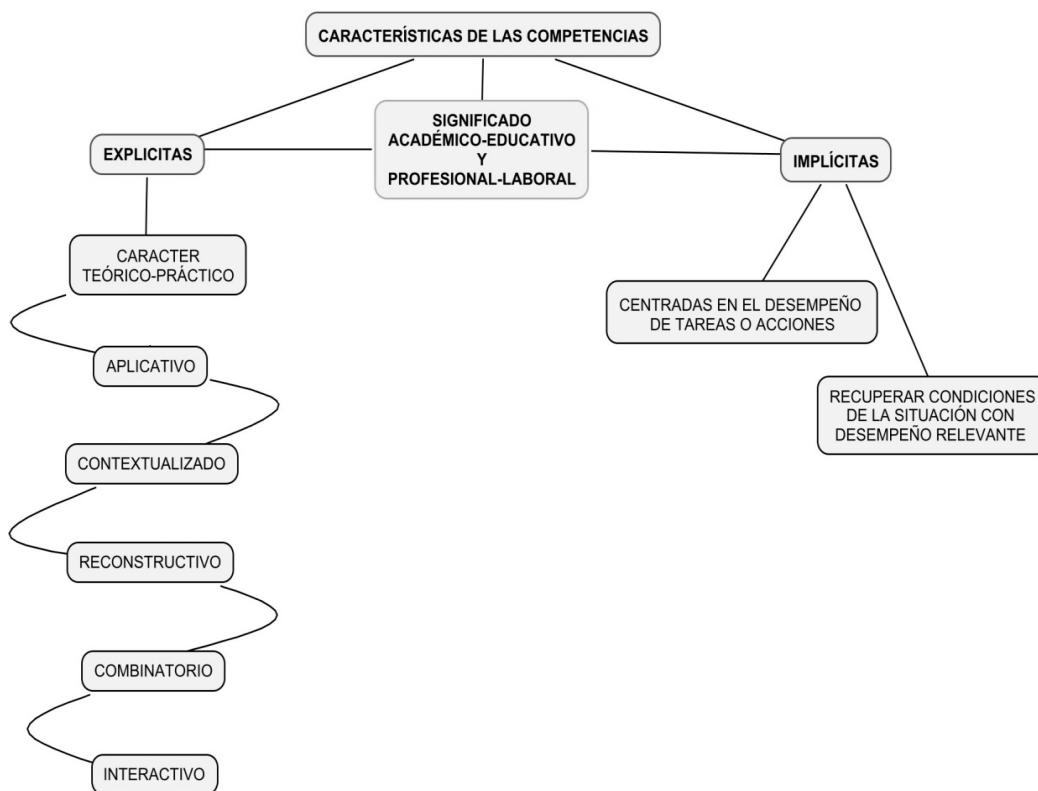


Figura 1.3: Características académicas y profesionales de las competencias

Las competencias presentan una serie de características que son recogidas por Cano (2007): “*carácter teórico-práctico; aplicativo; contextualizado; reconstructivo; combinatorio y carácter interactivo*” (p.22-24).

El *carácter teórico* es el relacionado con el conocimiento técnico, que a su vez forma parte de la postura académica, mientras que el práctico hace referencia a la acción en un puesto de trabajo. Dicha característica cobra sentido en su funcionamiento, sea el técnico o el práctico, ya que hace que se relacionen tareas y problemas. Como señala Cano (2007), “*ejercitar una competencia implica tanto el desarrollo de operaciones mentales como la realización de acciones*” (p.22).

En cuanto al *carácter aplicativo*, es lo que realmente caracteriza la competencia, su aplicabilidad, es decir, el saber movilizar conocimientos en situaciones prácticas.

Imbernón (1994, citado en Cano, 2007) indica que se trata de un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso. Pero la práctica educativa posee una dimensión heterogénea y múltiple, lo que nos hace hablar del *carácter contextualizado*, es decir, la competencia se refiere a un saber hacer flexible que se lleva a cabo en distintos contextos de los que se aprendieron. “*La movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente, aunque pueda*

*operarse por analogía con otras ya conocidas”* (Cano, 2007, p.23). Es por lo que la competencia *“no puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar,...”* (Imbernón, 1994, p.28).

Las competencias poseen un *carácter reconstructivo* ya que no se adquieren solo en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional. En este sentido, como afirma Monclús (2000), las competencias alcanzan sentido en relación con la formación permanente.

Para afirmar que se posee una determinada competencia se deben dar la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes, este es *el carácter combinatorio* de las competencias, que necesariamente debe estar en relación con las capacidades personales.

Defender el desarrollo de competencias es una visión individualista del desarrollo profesional. Las competencias se ejecutan y se mejoran al trabajar para y con otros, buscando respuestas vinculadas a las situaciones que aparecen día a día. De esta manera, *surge el carácter interactivo* de las competencias.

Siguiendo la línea de otros estudios (Perrenoud, 2004; Cano, 2007; 2008; Rychen y Salganik, 2004, y Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván Núñez, 2009), las competencias muestran las siguientes características: carácter holístico e integrado; carácter contextual; importancia de las actitudes y disposiciones; carácter creativo de la transferencia; carácter reflexivo y carácter evolutivo (ver figura 1.4).

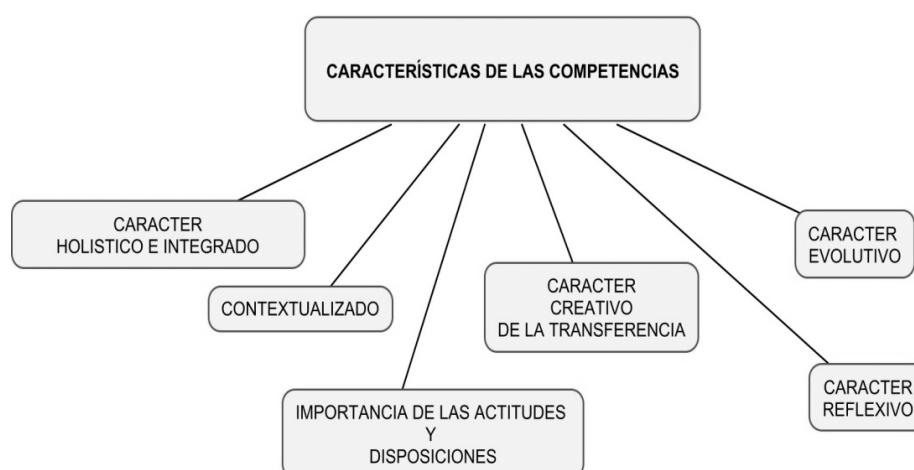


Figura 1.4: Características de las competencias

- *Carácter holístico e integrado:* Las competencias fundamentales no son sumas individuales de distintas habilidades sino que responden a un todo integrado de demandas externas, atributos individuales internos y externos (incluidos los afectos, las emociones, los valores y las actitudes, así como el conocimiento tácito y los territorios inconscientes) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.
- *Carácter contextual:* El aprendizaje humano, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. La persona aprende, incorpora nuevos significados, desde que nace, en los escenarios cotidianos donde satisface sus necesidades, precisamente porque para hacerlo en dicho contexto requiere aprender gestos, símbolos, códigos..., para interpretar correctamente las demandas y reaccionar adecuadamente a las posibilidades. Las competencias se concretan y desarrollan, por tanto, vinculadas a los diferentes contextos de acción. De ahí la importancia para los docentes de preparar contextos de aprendizaje compartido que sean lo suficientemente ricos y diversos para ayudar al estudiante a la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en dichos contextos.
- *Importancia de las actitudes y disposiciones.* El enfoque de competencias pone de manifiesto la importancia para que las personas tengan intención de aprender y desarrollen el gusto y el interés por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer, por lo que en este enfoque es importante hacer conscientes a los aprendices y a los docentes de la complejidad ética y teleológica que se encuentra necesariamente implicada en todo proceso de intervención, de práctica, en todo proyecto personal, social o profesional.
- *Carácter creativo de la transferencia.* La competencia se caracteriza por su aplicabilidad, su transferibilidad, movilizand o los conocimientos que se poseen en las diferentes y cambiantes situaciones a la que nos enfrentamos. La movilización de una competencia toma sentido para cada situación, siendo cada una de ellas diferente aunque pueda operarse por analogía con otras ya conocidas. La transferencia de competencias aprendidas a nuevas situaciones debe entenderse, por tanto, como un proceso de adaptación creativa, de nueva aplicación de conocimientos y habilidades.



- *Carácter reflexivo.* Las competencias suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto. El desarrollo y utilización de las competencias supone inevitablemente un proceso de reflexión, de comprensión de la situación y de redefinición de las pretensiones que nos proponemos en dicha situación concreta. El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no conlleva la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.
- *Carácter evolutivo.* Las competencias se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se ponen en práctica sin más, sino que se reconstruyen continuamente con la práctica profesional. Como señala Cano (2008, p.6) *“se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tienen pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre”*.

Con lo expuesto hasta ahora, podemos argumentar que las competencias, a pesar de sus múltiples interpretaciones, parecen mejorar y sustituir a los anteriores conceptos (habilidades y valores) y surge la opción necesaria para adaptarse al contexto laboral que ha ido configurándose en las últimas décadas. Es, por tanto, necesario detenernos en los componentes de las competencias, ya que los conceptos que se utilizan son evolutivos, *“en vías de desarrollo”* (Le Boterf, 2001, citado en Blanco, 2009, p.17) atendiendo, a las demandas recibidas desde el ámbito académico y laboral del desarrollo y formación de las competencias establecidas.

### 1.7. Componentes comunes de las competencias

La competencia puede incluir diferentes tipos de componentes que siguiendo a autores como Spencer y Spencer 1993 (citado en Blanco, 2009, p.18) y De Miguel (2005), serían los siguientes: motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, conocimiento y habilidades.

- *Motivos*: son las causas de las acciones, justificaciones personales que hacen que se sostenga una determinada conducta.
- *Rasgos*: modos conscientes de respuesta a situaciones.
- *Autoconcepto*: actitudes, valores, es la autoimagen de cada uno de nosotros.
- *Conocimiento*: dominio de los contenidos de las diferentes áreas.
- *Habilidades*: destrezas para realizar una actividad física o intelectual.

Otro componente de la competencia para Blanco (2009) es su unidad, entendida como “*un sentido propio en la medida que conforma una totalidad, y aunque pueda descomponerse en los componentes, por separado ya no constituyen la competencia*” (p.19).

Podemos decir que los componentes de la competencia hacen referencia a las capacidades personales de los sujetos y unidas a estas se encuentran los atributos personales que forman parte de los motivos, rasgos, autoimagen, conocimiento y habilidades, todo ello con una perspectiva holística y cíclica, ya que cuando el sujeto consigue una competencia trabajará para conseguir la cualidad necesaria para el desempeño de determinadas tareas (véase figura 1.5).

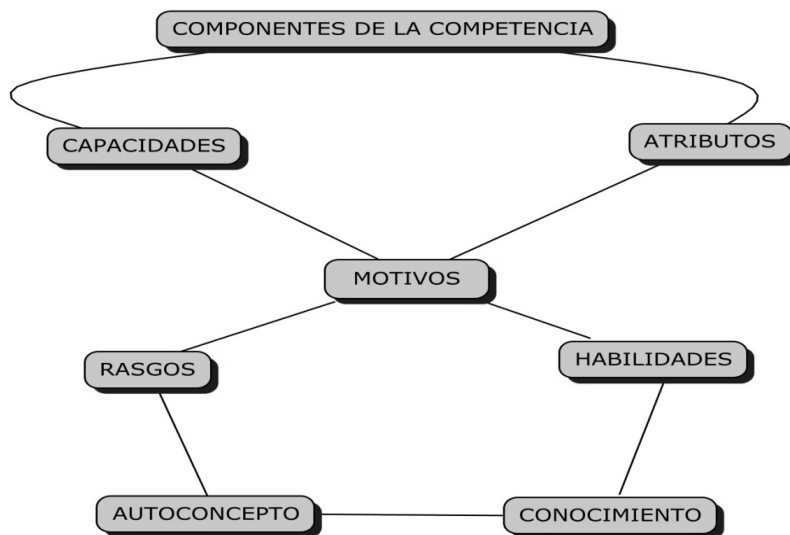


Figura 1.5: Componentes internos de la competencia

En consecuencia, siguiendo lo anteriormente expuesto, puede decirse que “*las competencias se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) como sobre aquellas características*

*más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas)” (De Miguel, 2005, p.28), (véase figura 1.6):*



Figura 1.6: Componentes externos de la competencia. Adaptado de De Miguel, 2005

*“Establecido el marco general que determina la formación de una competencia, con fines didácticos, se pueden establecer subcomponentes dentro de cada uno de estos tres grandes apartados que pueden ser útiles a la hora de la planificación docente” (De Miguel, 2005, p.29-30). En este sentido, el profesorado debería tener presente los subcomponentes de las competencias como principal criterio para establecer relaciones entre las competencias propias de la titulación y programación didáctica de estas (véase tabla 1.4).*

Tabla 1.4: Componentes y subcomponentes de una competencia. Fuente: De Miguel, 2005, p.30

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
<b>1. Conocimientos</b>	1.1. Generales para el aprendizaje
<i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</i>	1.2. Académicos vinculados a una materia
	1.3. Vinculados al mundo profesional
<b>2. Habilidades y destrezas</b>	2.1. Intelectuales
<i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).</i>	2.2. De comunicación
	2.3. Interpersonales
	2.4. Organización/gestión personal
<b>3. Actitudes y valores</b>	3.1. De desarrollo profesional
<i>Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.</i>	3.2. De compromiso personal

### 1.8. Tipos de competencias

Como hemos expuesto anteriormente, el discurso sobre competencias puede resultar plural, de manera que nos podemos encontrar con multitud de tipos y clasificaciones sobre competencias. Podemos resumir diciendo que *“las competencias*

hacen referencia a características subyacentes en el estudiante que requieren de una formación continua de diferentes niveles de intensidad” (De Miguel, 2005, p.26). Como también se ha comentado, los conocimientos y las habilidades son los componentes de la competencia más sencillos de desarrollar a partir de la instrucción; por el contrario, los motivos y los rasgos están en la base de la personalidad y resultan difíciles de desarrollar y de valorar. Nos centraremos en las competencias básicas, genéricas y específicas, las cuales son tomadas como punto de partida para el estudio llevado a cabo, diferenciando entre competencias genéricas y específicas (ver tabla 1.5).

Tabla 1.5: Definición y ejemplos de tipos de competencias

COMPETENCIAS		
BÁSICAS O CLAVES	GENÉRICAS O TRANSVERSALES	ESPECÍFICAS
<b>Definición</b>		
Son las que capacitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social	Transferibles a gran diversidad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina sin que se puedan aplicar a una variedad de áreas, de materias y situaciones	Son concretas o fijadas por la Titulación, especialización o perfil laboral para los que se forman los estudiantes.
<b>Ejemplos</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura</li> <li>▪ Escritura</li> <li>▪ Cálculo</li> <li>▪ Tecnologías de la Información</li> <li>▪ Lenguas Extranjeras</li> <li>▪ Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación</li> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Razonamiento</li> <li>▪ Capacidad de liderazgo</li> <li>▪ Trabajo en equipo</li> <li>▪ Creatividad</li> <li>▪ Capacidad de aprender</li> <li>▪ Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libro Blanco de Magisterio. ANECA</li> </ul>

Las titulaciones en el EEES quedan definidas en función de competencias generales y específicas que el alumnado debe adquirir. Así, la configuración de las competencias básicas para el Título de Grado de Educación Primaria propuesto en la Solicitud para la Verificación de los Títulos de Grado, atiende a los planteamientos derivados del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias.

Las competencias generales, también reconocidas como genéricas y transversales, son aquellas habilidades que un profesional de cualquier disciplina debe tener. Siguiendo a Blanco (2009), estas podrían ganarse el adjetivo de universales, porque el valor que aportan al estudiante ayuda a su desarrollo integral, a su enriquecimiento formativo como ciudadano, como profesional y en definitiva como persona. De esta manera, el proceso de Convergencia Europea introduce las

sugerencias del Proyecto Tuning, separando las características subyacentes en la competencia distinguiendo entre competencias específicas o asociadas a áreas de conocimiento concretas y competencias genéricas, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales.

Siguiendo las indicaciones dadas en el Proyecto Tuning, se plantea la formación basada en competencias generales para garantizar la incorporación del estudiante al mundo laboral, su empleabilidad. La definición de empleabilidad para Hager, Holland y Beckett (2002, citado en Blanco, 2009, p.20) es clara, siendo la *“capacidad y seguridad a la hora de retener un empleo, de aumentar la productividad y ser competitivo y poder decidir y moverse dentro de las variadas opciones ocupacionales que pueden plantearse en su entorno laboral”*. Depende de la capacidad de aprender a aprender del sujeto para adaptarse a los cambios.

Para Masten y Coatsworth (1998), la diferencia entre las competencias generales o genéricas y las específicas se encuentran en el contexto laboral, entendiendo las primeras, como las que están relacionadas con el mundo laboral, las capacidades que se pueden desarrollar en una situación de trabajo; y las segundas, las relacionadas con el mundo académico e instructivo, de forma que las consideraremos capacidades a desarrollar que se llevarán a cabo en situaciones educativas, donde su demostración se realizará en un escenario determinado, formado por acciones meramente académicas dentro del ámbito universitario.

Por tanto, podemos hablar de competencias generales a las relacionadas con el mundo laboral, a los atributos que pueden llegar a desarrollar los sujetos en una situación de trabajo y por otro lado, hablaremos de competencias específicas a las relacionadas con el mundo académico, con el educativo, de esta manera las capacidades a desarrollar se llevarán a cabo en situaciones escolares donde para este estudio, su aplicación se proyectará en el ámbito universitario con estudiantes de Magisterio.

Siguiendo el trabajo de Pinto y García (2005), en cuanto a las competencias genéricas se destaca la importancia de seguir dos proyectos relacionados con el estudio que nos ocupa: el proyecto *DeSeCo* porque ha desarrollado un marco de referencia conceptual para la definición y evaluación de las competencias clave en una perspectiva global y el proyecto *Alfa Tuning*, por la importancia que alcanzan las Universidades.

### **1.8.1. El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)**

El *Proyecto de Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales* (DeSeCo), bajo el liderazgo de Suiza y promovido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), define las competencias básicas como “*un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de la vida y son necesarias para participar con eficacia en diferentes contextos sociales*” (Pinto y García 2005, p. 19). En este sentido, el Proyecto DeSeCo, se ha formado en un referente de primer orden a la hora de considerar cuáles son esas *competencias clave* que pueden ser útiles para el desarrollo coherente y equilibrado de un proyecto vital.

DeSeCo, iniciado en 1998, ha desarrollado un marco de referencia conceptual para la definición y evaluación de las competencias clave en una perspectiva global. Lo que aporta es una ampliación de la mirada considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículum, hay otras competencias necesarias para que los individuos puedan llevar una vida plenamente realizada y las sociedades disfruten de una adecuada cohesión social (Bolívar, 2008). Por ello, busca desarrollar a través de la colaboración interdisciplinar e internacional, un marco orientado al entendimiento de las competencias que un individuo necesita para llevar una vida personal y socialmente exitosa y para que en una sociedad democrática se enfrente a los desafíos del presente y del futuro.

En el proyecto DeSeCo se plantea cuáles son las competencias necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática. Por otra parte, también se cuestiona cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave (Rychen y Salganik, 2004). Para que una competencia pueda ser entendida como clave o básica, DeSeCo considera que deberá cumplir tres condiciones:

- Contribuir a la obtención de resultados de alto valor personal o social.
- Poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- Permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas.

Es decir, las competencias son básicas o claves cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, pudiéndose aplicar a contextos multivariados (múltiples contextos).

Según dicho proyecto, las competencias básicas se agrupan en tres amplias categorías (ver figura 1.7).

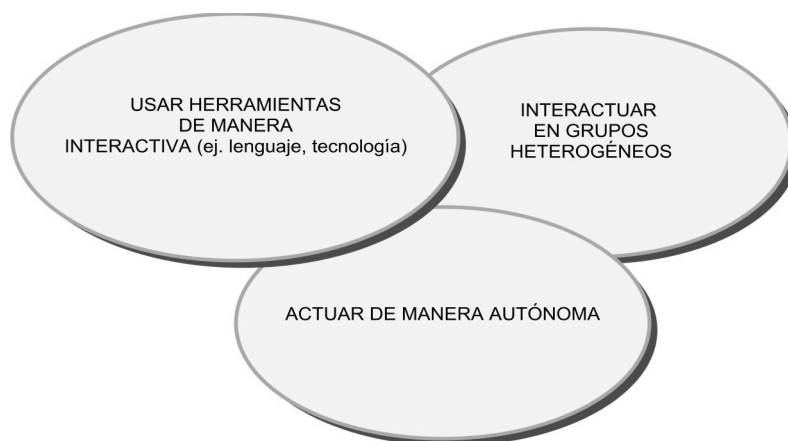


Figura 1.7: Categorías competencias clave DeSeCo. Fuente: "Resumen Ejecutivo", por OCDE, 2006, p.4

Siguiendo a Pérez Gómez (2007) y Escudero (2008) se definen del siguiente modo:

1. *Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.* La sociedad de la información requiere del uso de una gran variedad de herramientas e instrumentos, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...) para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Utilizar una herramienta de forma interactiva y eficaz supone no solo la familiaridad y el dominio de la misma, sino comprender su carácter instrumental y entender cómo las herramientas, las mediaciones, cambian la manera en cómo nos relacionamos con el mundo y la perspectiva desde la que lo contemplamos.
2. *Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.* El foco se sitúa en la interacción con *el otro*, con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos de los lazos sociales que establecemos con los demás. En la época actual, caracterizada por la globalización, los poderosos movimientos migratorios y la constitución multicultural de las sociedades, se incrementa la diversidad social y se requiere el desarrollo también individual y grupal de competencias que impliquen saber y querer

convivir y funcionar en diferentes grupos humanos, con mayor o menor grado de heterogeneidad. Ello implica relacionarse con los demás, saber y querer comprender y cooperar, competencia para resolver con empatía y de forma democrática los inevitables conflictos de la vida social.

3. *Competencia para actuar de forma autónoma.* Lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía relativa y criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto. Esta compleja competencia requiere:

- Capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer.
- Capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional, comprendiendo la ubicación y el rol de cada uno en su escenario vital cercano y sus relaciones con el macroescenario del contexto globalizado que nos envuelve, así como comprender y repensar la propia y compleja identidad personal.

De forma sintética, las competencias básicas del proyecto DeSeCo se reflejan en la tabla 1.6:

Tabla 1.6: Tipos de competencias básicas-clave DeSeCo. Fuente: Resumen Ejecutivo OCDE, 2006, p.9-15

<b>COMPETENCIA CATEGORÍA 1: USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA</b>	<p><b>COMPETENCIA 1-A.</b> Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos</p> <p><b>COMPETENCIA 1-B.</b> Uso interactivo del conocimiento y la información</p> <p><b>COMPETENCIA 1-C.</b> Uso interactivo de la tecnología</p>
<b>COMPETENCIA CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS</b>	<p><b>COMPETENCIA 2-A.</b> Relacionarse bien con otros</p> <p><b>COMPETENCIA 2-B.</b> Cooperar y trabajar en equipo</p> <p><b>COMPETENCIA 2-C.</b> Manejar y resolver conflictos</p>
<b>COMPETENCIA CATEGORÍA 3: ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA</b>	<p><b>COMPETENCIA 3-A.</b> Actuar dentro del contexto del gran panorama</p> <p><b>COMPETENCIA 3-B.</b> Formar y conducir planes de vida y proyectos personales</p> <p><b>COMPETENCIA 3-C.</b> Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades</p>



#### 1.8.2. El Proyecto Tuning

El *proyecto Tuning* surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Este busca *afinar* las estructuras educativas de Europa iniciando un debate cuya meta será identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.

En cuanto a la estructura del Proyecto Tuning, es necesario incidir en la importancia que alcanzan: las Universidades, los Centros Nacionales Tuning y el Comité de Gestión.

Hasta el momento, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, donde es de destacar el papel de las universidades. En él participan 181 universidades latinoamericanas y europeas que desde el año 2001 llevan un intenso trabajo en pos de la creación del EEES. Dichas universidades, quedan distribuidas en 12 grupos de trabajo según la disciplina (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química). Las universidades participantes han sido seleccionadas desde cada uno de los países bajo la coordinación de los Centros Nacionales Tuning. La representatividad del sistema de educación superior de cada país, se ha tratado de equilibrar en función del tamaño del mismo en relación con la región. Las universidades seleccionadas son catalogadas de excelencia nacional en la disciplina que representan, mostrando capacidad de diálogo con otras instituciones que trabajen en la misma área de conocimiento.

El trabajo central del proyecto se realizó, como se expuso con anterioridad, por 12 grupos de académicos de las 12 áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) que trabajaron a lo largo del desarrollo del mismo, con el fin de buscar puntos de referencia comunes para dichas áreas. La metodología seguida fue la misma; se trabajó intensamente con los borradores nacionales que cada universidad aportó, y a través del debate alcanzaron consenso sobre una lista de competencias específicas para cada área temática.

Los objetivos del proyecto Tuning son (González y Wagenaar, 2003, p.29):

- *Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.*
- *Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.*
- *Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (anteriormente mencionadas) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.*
- *Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenidos en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.*
- *Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.*
- *Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.*
- *Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.*
- *Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.*

El Proyecto Tuning aborda líneas de acción señaladas en la Declaración de Bolonia de 1999, determinando referencias para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo. Son cuatro las líneas de trabajo del proyecto Tuning (véase figura 1.8).

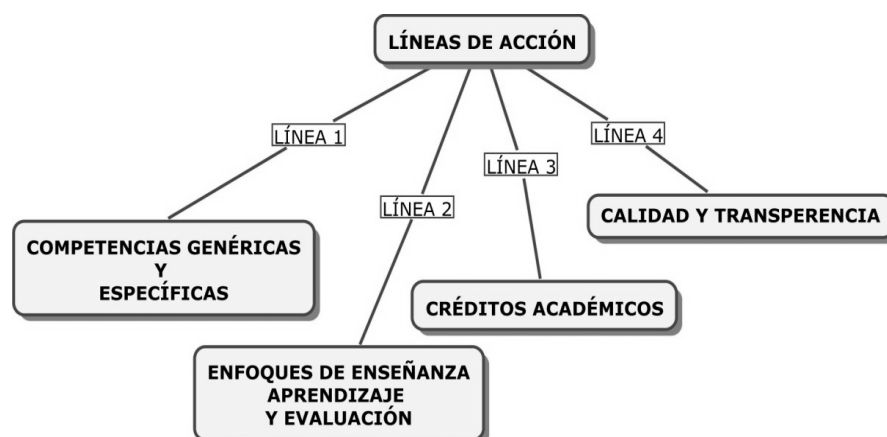


Figura 1.8: Líneas de acción del Proyecto Tuning

1. *Competencias genéricas y específicas.* En cuanto a las primeras, trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad. Hay ciertos atributos como la capacidad de aprender, de análisis y síntesis, que son comunes a todas o casi todas las titulaciones (véase tabla 1.7). Además de analizar las competencias genéricas, se trabajarán con las competencias específicas, que son las relacionadas con cada área temática. Estas son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa de estudios.
2. *Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.* Se trabaja en profundidad la traducción de las competencias tanto genéricas como específicas y en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para ello, se propone preparar una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Cada estudiante, debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio.
3. *Créditos académicos.* En esta línea se llevará adelante una intensa reflexión sobre la vinculación de las competencias con el trabajo del

estudiante, su medida y conexión con el tiempo calculado en créditos académicos.

4. *Calidad y Transparencia. Comparabilidad Internacional de Titulaciones.* Esta línea, asume que la calidad de los programas será una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articularse con las otras líneas expuestas. Si un grupo de académicos desea elaborar un programa de estudios o redefinirlo, necesita de un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones.

Es necesario destacar la conceptualización dada en el Proyecto Tuning, el cual la entiende como *“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 desempeñarlos”* (González y Wagenaar, 2003, p.80).

En primer lugar, el proyecto trata de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación, los cuales son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por graduados y empleadores). La participación en la primera fase del proyecto (2000-2002), fue de unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y el Espacio Económico Europeo. Desde el principio, el Proyecto Tuning ha perseguido, ante todo, proteger la diversidad de la educación europea, no pretendiendo limitar la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina.

Así pues, los atributos compartidos para graduados y empleadores que puedan darse en cualquier situación profesional, desde diferentes disciplinas, son llamados competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003), (véase tabla 1.7).

Tabla 1.7: Competencias Genéricas de Tuning. Adaptado de González y Wagenaar, 2003

<b>COMPETENCIAS GENÉRICAS</b>
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Capacidad crítica y autocrítica
12. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para comunicarse con expertos
16. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
17. Capacidad para tomar decisiones
18. Capacidad de trabajo en equipo
19. Habilidades interpersonales
20. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
21. Compromiso con la preservación del medio ambiente
22. Compromiso con su medio socio-cultural
23. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
24. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
25. Liderazgo
27. Capacidad para formular y gestionar proyectos
28. Compromiso ético
29. Emprendimiento
30. Compromiso con la calidad
31. Motivación de logro

Después de un proceso de estudio y reflexión se ha elaborado una lista de 31 competencias a adquirir, clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (véase tabla 1.8).

Tabla 1.8: Tipología de competencias en el Proyecto Tuning. Adaptado de ANECA, 2004

<b>TIPOLOGÍA TUNING SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS</b>	
<b>INSTRUMENTALES</b>	Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organización y planificación. Conocimientos generales básicos. Conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades básicas de manejo del ordenador. Habilidades de gestión de la información (Habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). Resolución de problemas. Toma de decisiones.
<b>INTERPERSONALES</b>	Capacidad crítica y autocrítica. Trabajo en equipo. Habilidades interpersonales. Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Habilidad de trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético.
<b>SISTÉMICAS</b>	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. Compromiso con la calidad ambiental. Habilidades de investigación. Capacidad de aprender. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad para generar nuevas ideas, (creatividad). Liderazgo. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. Iniciativa y espíritu emprendedor. Preocupación por la calidad. Motivación de logro.

En segundo lugar, Tuning analiza aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Las de carácter específico son decisivas para cualquier titulación, porque están estrechamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática, con las disciplinas académicas, siendo las propias de un área de estudio específico.

Dentro del proyecto Tuning se plantea que las competencias específicas son las relacionadas con el conocimiento concreto de cada área disciplinar, de manera que estas no serán fácilmente transferibles a otros contextos laborales que no sean los específicos de la titulación. Al finalizar los estudios, en el caso de Educación, los egresados deben tener las siguientes capacidades (véase tabla 1.9).

Tabla 1.9: Competencias Específicas de Tuning de Educación. Adaptado de González y Wagenaar, 2003

---

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCACIÓN</b>	
1.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3.	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5.	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6.	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7.	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8.	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9.	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10.	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11.	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12.	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13.	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14.	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15.	Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16.	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17.	Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18.	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19.	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20.	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21.	Analiza críticamente las políticas educativas.
22.	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio- cultural.
23.	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24.	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25.	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26.	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27.	Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
28.	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
29.	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
30.	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
31.	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
32.	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
33.	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
34.	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
35.	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
36.	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
37.	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
38.	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
39.	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
40.	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
41.	Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
42.	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.

---

Como vemos, las competencias describen los resultados en términos de aprendizajes, lo que el estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso académico. Dichos resultados, serán aplicados tanto para la adquisición de competencias genéricas como para las específicas, convirtiéndose en indispensables para poder actuar académica, profesional y socialmente.

## **1.9. Competencias del Libro Blanco de Magisterio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)**

Con el fin de identificar los perfiles profesionales de los docentes, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) realizó un estudio específico para conocer tanto la opinión de los expertos sobre los perfiles y competencias profesionales, así como las sugerencias relativas a los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora de la estructura actual de las titulaciones de Maestro.

El informe recoge la colaboración de 44 universidades que han ayudado en el diseño de las titulaciones de Magisterio; en la elaboración del informe se expresan las opiniones de más 800 informantes anónimos, conocedores de la actual formación de los maestros, debido a su condición de tutores de prácticas.

Los principales resultados del informe ponen de manifiesto cuatro líneas de reflexión (ANECA, 2004):

- a) Las respuestas de todos los colectivos demandan de manera unánime para los maestros una formación más generalista como tutores y también con el fin de conseguir una mayor diversidad de acceso a distintos puestos de trabajo.
- b) Las actuales especialidades se consideran necesarias, además se aprecia la conveniencia de reforzar su apoyo, según los casos.
- c) La formación práctica es al mismo tiempo punto fuerte y punto débil de los titulados actuales y su incremento aparece en numerosas propuestas de mejora.
- d) Los diferentes colectivos consultados expresan también que los maestros deben tener una titulación idéntica en extensión a las demás titulaciones de Grado.

La síntesis final del estudio realizaba las siguientes propuestas (ANECA, 2004):

- Un grado de Maestro de Educación Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta Etapa.
- Se propone un grado de Maestro de Educación Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución



de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Educación Primaria. Se define un docente capaz de ser responsable de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales.

- En ambos títulos se propone una estructura de materias articuladas en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico.
- Aumentar el Prácticum docente de modo significativo (42 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante.
- Se propone que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Educación Infantil y del 75% en el de Educación Primaria.
- En el caso del grado de Educación Primaria, y con el fin de garantizar la doble formación, generalista y especialista, de sus egresados, los contenidos a determinar por cada universidad deben ofertarse con la formación especializada a través de los itinerarios. Dichos itinerarios formativos deben aparecer reflejados en el Suplemento Europeo al Título y, tanto la extensión de dichos itinerarios como su capacidad formativa, debería ser objeto de un sistema especial de acreditación por parte de las Administraciones Educativas.

De las siete especialidades que hasta el momento se ofertaban en las diplomaturas de Magisterio, se ofrece un único título de Grado Común (240 créditos) para todas las titulaciones de Magisterio, se consigue que de las especialidades que conforman los estudios de Diplomatura (con la fusión por un lado de Educación Especial y Audición y Lenguaje y por otro de Educación Artística integrada en Educación Musical), los graduados adquieren competencias específicas en su titulación y solo de iniciación como tutores, ya que la formación en las especialidades se adquiriría en los Postgrados, excepto en Educación Primaria y Educación Infantil .

En consecuencia, se identifican cinco perfiles profesionales que se pueden agrupar en torno a dos titulaciones (ANECA, 2004):

- 1) Maestro de Educación Infantil (EI). Docente de perfil generalista para esta etapa, debido a las características educativas derivadas del principio de globalización de la actividad docente en esta etapa.
- 2) Maestro de Educación Primaria. Docente con perfil generalista, con competencias específicas como docente en las áreas del currículo de Educación Artística (Expresión Plástica), Matemáticas, Lengua, y Ciencias, Geografía e Historia, y más perfil de especialización en una de las siguientes áreas del currículo oficial:
  - Ed. Física (EF).
  - Lengua Extranjera (LE).
  - Ed. Musical (EM).
  - Necesidades Educativas Específicas (incluye las actuales competencias de los docentes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje) (NEE).

En cuanto a las competencias específicas de formación disciplinar y profesional, podemos destacar dos tipos de competencias:

- a) Comunes a todos los perfiles de Maestro (algunas de las cuales a su vez, son comunes con otras titulaciones de Educación, y con el desempeño de tareas docentes en muchos niveles educativos).
- b) Específicas de cada perfil en la Titulación de Maestro.

El primer tipo de competencias comunes a todos los perfiles de maestro, referidas al ámbito docente, fueron valoradas por el mismo número de académicos que evaluaron las competencias transversales y siguiendo las mismas instrucciones relativas al número total de valoraciones máximas (4) que se podían asignar a cada competencia (véase tabla 1.10). Por otro lado, se determinan las competencias específicas a uno o más perfiles.

Las competencias docentes de los maestros de Educación Primaria, exponiendo en primer lugar las competencias comunes a los cuatro perfiles descritos y que todo docente de Educación Primaria tendrá que poseer, no exigen una especialización (Matemáticas, Lengua, Ciencias, Geografía e Historia y Plástica dentro de Educación Artística). Los listados de competencias fueron elaborados por profesores

universitarios que imparten materias relacionadas con algunas de las áreas del currículo, siendo sometidas al análisis de, al menos, otro experto del área.

Tabla 1.10: Competencias específicas comunes a todos los perfiles de maestros y maestras. Fuente: ANECA, 2004, p.90

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS COMUNES A TODOS LOS MAESTROS</b>	
<b>EP-LE EP-EF EP-EM EP-NEE-EI</b>	
1.	Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
2.	Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
3.	Sólida formación científico-cultural y tecnológica
<b>SABER HACER</b>	
4.	Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
5.	Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa
6.	Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
7.	Capacidad para 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
8.	Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
9.	Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
10.	Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
11.	Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
12.	Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
13.	Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
14.	Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
15.	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa
<b>SABER ESTAR</b>	
16.	Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
17.	Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
18.	Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
19.	Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
<b>SABER SER</b>	
20.	Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
21.	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
22.	Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
23.	Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

## 1.10. Competencias del Grado en Educación Primaria por la UCO

El diseño de los títulos de Maestro, de acuerdo a las directrices del EEES, inicia su andadura en el año 2003, con el acuerdo de la Conferencia de Decanos y Directores de Centros con titulaciones de Maestro, que constituyeron una Comisión de Trabajo que diseñó un proyecto, con el título *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*, que fue presentado para su financiación por la ANECA, en su primera convocatoria de ayudas para el diseño de Títulos de Grado. Durante dos años se desarrolló un trabajo exhaustivo, con la participación de las instituciones universitarias que impartían la Diplomatura de Maestro, titulación a extinguir, a fin de poder presentar al Gobierno del Estado una propuesta de estructuración de estos estudios de Grado, fruto del consenso entre las universidades participantes. Este proceso se materializó en la publicación del llamado *Libro Blanco de Magisterio* (ANECA, 2004) y en él se recogen numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de Título de Grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos.

Para la formación estudiantil del alumnado de Magisterio, se ha trabajado sobre la configuración del perfil profesional y competencial que deben tener en cuenta los Títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, centrándonos en esta última titulación, destacando las competencias que deben adquirir los estudiantes, vinculadas al perfil que tienen que poseer los egresados universitarios para insertarse en el mundo laboral, es decir, competencias necesarias para los diversos ámbitos profesionales.

La configuración de las competencias del Grado en Educación Primaria y de los diferentes módulos formativos se ha desarrollado *atendiendo a los principios básicos de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación de personas con discapacidad y la cultura de paz y de valores democráticos*<sup>3</sup>.

Las competencias básicas se derivan de los planteamientos del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias (BOE número 260, de 30 de octubre de 2007). Así, en el Título de Grado en Educación Primaria, se habla de diferentes tipos de competencias: básicas, de universidad, específicas y modulares. De esta manera, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de

---

<sup>3</sup> Recuperado de <http://www.uco.es/sagradocorazon/geprimaria/index.html>.

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 nº 312, de 29 de diciembre de 2007), establece el conjunto de competencias específicas asociadas al Título de Grado de Educación Primaria y marca, a su vez, los resultados de aprendizaje esperados y entendidos a partir de ahora como competencias modulares. Asimismo, se presentan en la Memoria de Grado de Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” las competencias generales y específicas que han de adquirir los estudiantes durante el transcurso de dicha titulación, así como las competencias transversales o de Universidad y las competencias modulares (Solicitud para la Verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010).

Las competencias transversales son entendidas por la Universidad de Córdoba como *“todas aquellas orientadas a propiciar y facilitar una óptima inserción social de sus estudiantes, a facilitar la movilidad geográfica de los mismos, así como a potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento”* (Solicitud para la Verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p.38). Estas quedan reguladas a partir de las Directrices para la elaboración de las nuevas Titulaciones de Grado de la Universidad de Córdoba, aprobadas por el Consejo de Gobierno de 27 de junio de 2008.

Propondremos de este modo la tabla 1.11, con los tipos de competencias básicas, de la Universidad de Córdoba (UCO) y específicas explicitadas en la Solicitud de Verificación del Título de Graduado en Educación Primaria.

Tabla 1.11: Competencias Básicas, de Universidad y Específicas del Título de Grado en Educación Primaria. Fuente: Formulario Solicitud de Verificación del Título de Graduado en Educación Primaria. Centros responsables: Facultad de Ciencias de la Educación y Centro de Magisterio Sagrado Corazón, 2010, p. 38-39

<b>Competencia Básica 1 (CB1):</b>	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
<b>Competencia Básica 2 (CB2):</b>	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

<b>Competencia Básica 3 (CB3):</b>	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
<b>Competencia Básica 4 (CB4):</b>	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
<b>Competencia Básica 5 (CB5):</b>	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
<b>Competencia universidad 1 (CU1):</b>	Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera.
<b>Competencia universidad 2 (CU2):</b>	Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC.
<b>Competencia universidad 3 (CU3):</b>	Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento.
<b>Competencia específica 1 (CE1):</b>	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. Asimismo conocer y comprender los contenidos que constituyen estas áreas curriculares y que posibiliten el logro de las competencias básicas en la Educación Primaria.
<b>Competencia específica 2 (CE2):</b>	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.
<b>Competencia específica 3 (CE3):</b>	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.
<b>Competencia específica 4 (CE4):</b>	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.
<b>Competencia específica 5 (CE5):</b>	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.
<b>Competencia específica 6 (CE6):</b>	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.
<b>Competencia específica 7 (CE7):</b>	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.
<b>Competencia específica 8 (CE8):</b>	Apreciar la cultura y el conocimiento, y mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
<b>Competencia específica 9 (CE9):</b>	Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible; y adquirir la formación necesaria para la promoción de una vida saludable.

<b>Competencia específica 10</b> (CE10):	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.
<b>Competencia específica 11</b> (CE11):	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.
<b>Competencia específica 12</b> (CE12):	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.
<b>Competencia específica 13</b> (CE13):	Valorar la potencialidad de la educación como instrumento de igualdad y cohesión social, junto a las implicaciones éticas y políticas de la profesión docente.
<b>Competencia específica 14</b> (CE14):	Construir una visión actualizada del mundo natural y social.
<b>Competencia específica 15</b> (CE15):	Fomentar un espíritu participativo en la relación con otros centros europeos para el intercambio de conocimiento.

Como hemos expuesto anteriormente, la Orden ECI/3857/2007 establece el conjunto de competencias específicas asociadas al Título de Maestro en Educación Primaria y marca, a su vez, los resultados de aprendizajes esperados y entendidos a partir de ahora como competencias modulares.

Para esta titulación, se presentan un total de diez módulos obligatorios más cinco optativos pertenecientes estos últimos a las cuatro menciones de la titulación de Educación Primaria y a la optatividad general. Cada módulo, está compuesto por una serie de competencias que el alumnado desarrolla y adquiere a través de las asignaturas que conforman los módulos formativos, se ofrecen una serie de competencias modulares, entendidas como el conjunto de conocimientos relevantes, al agrupamiento de un total de 75 competencias obtenidas bajo un conjunto de módulos a través de las cuales el estudiante debe adquirir al finalizar sus estudios, reflejándose en ellas la relación disciplinar, interdisciplinar y transversal marcada en el perfil de la titulación de Graduado en Educación Primaria.

Se presentan a continuación las competencias modulares explicitadas en la Solicitud de Verificación del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria (véase tabla 1.12).

Tabla 1.12: Competencias Modulares del Grado de Educación Primaria. Fuente: Formulario de Verificación del Título de Graduado/Graduada en Educación Primaria. Centros responsables: Facultad de Ciencias de la Educación y Centro de Magisterio Sagrado Corazón, 2010, p. 39-41

<b>COMPETENCIAS MODULARES</b>	
<p><b>Denominación del Módulo 1: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 1 (CM1.1): Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 6-12, en el contexto familiar, social y escolar.</li> <li>• Competencia modular 2 (CM1.2): Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.</li> <li>• Competencia modular 3 (CM1.3): Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.</li> <li>• Competencia modular 4 (CM1.4): Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.</li> <li>• Competencia modular 5 (CM1.5): Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.</li> <li>• Competencia modular 6 (CM1.6): Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 2: Procesos y contextos educativos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 7 (CM2.1): Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.</li> <li>• Competencia modular 8 (CM2.2): Conocer los fundamentos de la educación primaria.</li> <li>• Competencia modular 9 (CM2.3): Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.</li> <li>• Competencia modular 10 (CM2.4): Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos, ideológicos y legislativos de la actividad educativa.</li> <li>• Competencia modular 11 (CM2.5): Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y mostrar habilidades para abordarlos.</li> <li>• Competencia modular 12 (CM2.6): Abordar y resolver problemas de disciplina y situaciones de convivencia desde la perspectiva de la educación para la paz.</li> <li>• Competencia modular 13 (CM2.7): Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.</li> <li>• Competencia modular 14 (CM2.8): Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática en el marco de los derechos humanos.</li> <li>• Competencia modular 15 (CM2.9): Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.</li> <li>• Competencia modular 16 (CM2.10): Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.</li> <li>• Competencia modular 17 (CM2.11): Conocer y aprender experiencias innovadoras en educación primaria.</li> <li>• Competencia modular 18 (CM2.12): Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a</li> </ul>



	<p>criterios de gestión de calidad y de sostenibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 19 (CM2.13): Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</li> <li>• Competencia modular 20 (CM2.14): Conocer y aplicar recursos para abordar exigencias de la labor docente sin comprometer el propio equilibrio emocional.</li> <li>• Competencia modular 21 (CM2.15): Conocer la composición y funciones de los órganos de gestión, así como las alternativas de organización y funcionamiento de los centros educativos.</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 3: Sociedad, familia y escuela</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 22 (CM3.1): Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.</li> <li>• Competencia modular 23 (CM3.2): Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.</li> <li>• Competencia modular 24 (CM3.3): Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad.</li> <li>• Competencia modular 25 (CM3.4): Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; influencias del ciclo vital y cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.</li> <li>• Competencia modular 26 (CM3.5): Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</li> <li>• Competencia modular 27 (CM3.6): Promover el estudio y análisis de los papeles sociales de las mujeres y hombres.</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 4: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 28 (CM4.1): Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología).</li> <li>• Competencia modular 29 (CM4.2): Conocer el currículo escolar de estas ciencias.</li> <li>• Competencia modular 30 (CM4.3): Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana.</li> <li>• Competencia modular 31 (CM4.4): Valorar las ciencias como un hecho cultural.</li> <li>• Competencia modular 32 (CM4.5): Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.</li> <li>• Competencia modular 33 (CM4.6): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los</li> </ul>

	estudiantes.
<p align="center"><b>Denominación del Módulo 5: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 34 (CM5.1): Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.</li> <li>• Competencia modular 35 (CM5.2): Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.</li> <li>• Competencia modular 36 (CM5.3): Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.</li> <li>• Competencia modular 37 (CM5.4): Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.</li> <li>• Competencia modular 38 (CM5.5): Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.</li> <li>• Competencia modular 39 (CM5.6): Conocer las diferentes manifestaciones a las que ha dado lugar el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.</li> <li>• Competencia modular 40 (CM5.7): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</li> </ul>
<p align="center"><b>Denominación del Módulo 6: Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 41 (CM6.1): Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc.)</li> <li>• Competencia modular 42 (CM6.2): Conocer el currículo escolar de matemáticas.</li> <li>• Competencia modular 43 (CM6.3): Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas.</li> <li>• Competencia modular 44 (CM6.4): Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.</li> <li>• Competencia modular 45 (CM6.5): Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico.</li> <li>• Competencia modular 46 (CM6.6): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</li> </ul>

<p><b>Denominación del Módulo 7: Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 47 (CM7.1): Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.</li> <li>• Competencia modular 48 (CM7.2): Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil.</li> <li>• Competencia modular 49 (CM7.3): Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura.</li> <li>• Competencia modular 50 (CM7.4): Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.</li> <li>• Competencia modular 51 (CM7.5): Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.</li> <li>• Competencia modular 52 (CM7.6): Fomentar la lectura y animar a escribir.</li> <li>• Competencia modular 53 (CM7.7): Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.</li> <li>• Competencia modular 54 (CM7.8): Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.</li> <li>• Competencia modular 55 (CM7.9): Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.</li> <li>• Competencia modular 56 (CM7.10): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</li> <li>• Competencia modular 57 (CM7.11): Adquirir habilidades de decodificación y análisis crítico del lenguaje audiovisual.</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 8: Educación Musical, Plástica y Visual</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 58 (CM8.1): Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.</li> <li>• Competencia modular 59 (CM8.2): Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.</li> <li>• Competencia modular 60 (CM8.3): Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.</li> <li>• Competencia modular 61 (CM8.4): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</li> <li>• Competencia modular 62 (CM8.5): Adquirir competencias musicales, plásticas y audiovisuales básicas.</li> <li>• Competencia modular 63 (CM8.6): Conocer y respetar las manifestaciones culturales, plásticas y musicales de Andalucía</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 9: Educación Física</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 64 (CM9.1): Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.</li> <li>• Competencia modular 65 (CM9.2): Conocer el currículo escolar de la educación física.</li> <li>• Competencia modular 66 (CM9.3): Adquirir</li> </ul>

	<p>recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades físico deportivas y de promoción de la salud a través del ejercicio físico dentro y fuera de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 67 (CM9.4): Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 10: Prácticas escolares, incluyendo el trabajo fin de grado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia modular 68 (CM10.1): Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.</li> <li>• Competencia modular 69 (CM10.2): Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.</li> <li>• Competencia modular 70 (CM10.3): Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.</li> <li>• Competencia modular 71 (CM10.4): Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</li> <li>• Competencia modular 72 (CM10.5): Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.</li> <li>• Competencia modular 73 (CM10.6): Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.</li> <li>• Competencia modular 74 (CM10.7): Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.</li> <li>• Competencia modular 75 (CM10.8): Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.</li> </ul>
<p><b>Denominación del Módulo 11: Optatividad (Mención Educación Física – CMSC)</b></p>	
<p><b>Denominación del Módulo 12: Optatividad (Mención Educación Musical – CMSC)</b></p>	
<p><b>Denominación del Módulo 13: Optatividad (Mención Lenguas Extranjeras – CMSC)</b></p>	
<p><b>Denominación del Módulo 14: Optatividad (Mención Necesidades Educativas Específicas – CMSC).</b></p>	
<p><b>Denominación del Módulo 15: Optatividad General (CMSC)</b></p>	

Es necesario destacar la importancia expuesta en el plan de estudios de Grado de Educación Primaria de las TIC como herramientas para la adquisición de competencias académicas, incidiendo en las ya nombradas CU2 y CE11 (Solicitud para la Verificación de los Títulos de Grado, 2010). Estas competencias se desarrollan y adquieren a través de las asignaturas que conforman los módulos formativos anteriormente nombrados. No obstante, el papel de las TIC en esta titulación será expuesto en el tercer capítulo del presente estudio.



## ***Capítulo 2***

# ***Metodologías para la formación en competencias***

---





El nuevo modelo de formación ofertado por la educación superior, sufre modificaciones en la forma de concebir la docencia universitaria. El concepto de competencia, como movilización conjunta de distintos saberes y su aplicación en situaciones diversas, implica obligatoriamente un planteamiento metodológico diferente al que tradicionalmente se ha utilizado en el ámbito universitario.

Para ello, comenzamos el segundo capítulo de la fundamentación teórica con el epígrafe *Formación por competencias en la universidad*, indicando en qué consiste el nuevo enfoque metodológico basado en la adquisición y el desarrollo de competencias y cómo este se ha convertido en el eje principal de la elaboración de los planes de estudios para las nuevas titulaciones, siguiendo las directrices marcadas por el EEES.

En el segundo apartado, *Metodologías para desarrollar las competencias*, mostramos la renovación metodológica de la enseñanza universitaria española, ofreciendo el diagnóstico de la situación en la que se encuentran las universidades españolas con respecto al cambio metodológico, siguiendo los trabajos realizados en esta línea por diversos autores y a través de las conclusiones recogidas en el informe denominado Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas, que servirá de punto de partida para conocer los objetivos y estrategias a seguir para impulsar el cambio de las metodologías universitarias. A continuación, nos centraremos en las transformaciones realizadas en el contexto de la Comunidad de Andalucía, para aterrizar en el modelo del proceso didáctico en las aulas de educación superior.

Este tipo de aprendizaje basado en la formación por competencias, requiere nuevos roles de actuación, por ello, en el tercer apartado, nos centraremos en mostrar *Los perfiles del profesorado y el alumnado universitario* y su modelo de acción en la metodología basada en la formación por competencias.

Por último, finalizaremos el capítulo destacando la importancia que alcanza la *Evaluación de competencias en la Educación Superior* como elemento integrado en la metodología por competencias, contextualizado la importancia de los instrumentos y estrategias requeridas para la evaluación de las competencias en las aulas universitarias.

## 2.1. Formación por competencias en la universidad

Adquirir y desarrollar competencias sitúa al alumnado en el centro del proceso educativo, el estudiante se convierte en el protagonista activo de su aprendizaje.

En el capítulo anterior expusimos los diferentes tipos y componentes de las competencias, pero dicho atributo, ¿se tiene o se aprende? Partiendo de esta pregunta, podemos cuestionarnos si las competencias son atributos innatos, inmanentes nacemos con ellos o son trascendentes, se adquieren del exterior. Lo cierto es que todos tenemos cualidades personales genéticamente heredadas que nos hacen diferenciarnos de otros, pero esto, no significa que nuestras aptitudes no puedan potenciarse o que las cualidades personales no puedan desarrollarse, ya que se trata de adquisición de habilidades que conducirían a la adquisición de competencias y estas podrán aprenderse y mejorarse, aunque para ello, será necesario emprender acciones metodológicas que faciliten dichas adquisiciones.

La adquisición y desarrollo de competencias cobra sentido si entendemos que el alumnado universitario ahora tendrá que saber, saber hacer y ser, es decir, desarrollar atributos, habilidades; competencias generales y específicas; deberá adquirir actitudes, valores, disposiciones, etc.

La evolución histórica de esta idea la extraemos de distintas fuentes, Angulo y Perrenoud citadas por Cano (2007), quien expone que las competencias tienen doble dimensión: técnica y amplia.

Angulo (1999, p.484) analiza la formación basada en competencias y la entiende como entrenamientos y ejecuciones, considerando las competencias como *“aquel sistema en el que el docente se prepara para desarrollar o adquirir las competencias señaladas claramente, lo que los estudiantes de educación deberían de conocer, hacer y lograr al final de su formación inicial o a lo largo de su formación permanente”*. Esta percepción puede ser entendida como dimensión técnica.

La visión amplia de la formación basada en competencias es la seguida por Perrenoud (2004a), según la cual dicha formación enlaza con el modelo práctico-reflexivo y se vincula a la profesionalización.

Lo cierto es que para el estudiante universitario de Título de Grado es necesario tener presente ambas dimensiones, tanto la técnica o restringida como la amplia o práctica, ya que ambas forman parte de su formación; la primera para la formación inicial del estudiante y la amplia para la formación permanente e integral de estos estudiantes como futuros docentes. De Miguel (2005, p.16) pone de manifiesto que

*“frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que solo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico”.* Con ello, evidenciamos la idoneidad de trabajar con el alumnado participante en este estudio, en experiencia piloto de adaptación al crédito europeo y la adquisición de competencias para su desarrollo académico, profesional y social.

Tradicionalmente, la competencia se ha concebido como un conjunto de conocimientos, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Este conocimiento es necesario para la resolución de problemas y no es mecánicamente transmisible; algunos autores como Gallart y Jacinto (1995) lo llaman *conocimiento indefinible* y es una mezcla de conocimientos técnicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo producido en el mundo real. De este modo, las competencias, como conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, se oponen a las calificaciones, que eran las medidas de evaluación utilizadas en las Diplomaturas, vistas en estos momentos desde la antigüedad. La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, informal y no formal, junto con el aprendizaje en el trabajo. Para Gallart y Jacinto (1995, p.1), *“la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas”.*

En esta línea, dichos autores consideran que las competencias son un conjunto de propiedades sometidas a cambios y modificaciones, basadas en las demandas laborales, lo que implica que la adquisición de competencias no solo procede de una educación formal, sino de la aplicación y combinación de estas en contextos específicos, es decir, el sujeto en nuestro caso el estudiante, tendrá que adquirir las competencias con la ayuda de otros y para otros (profesorado, alumnado, empleadores, etc.), ya que como hemos expuesto en el capítulo anterior siguiendo a Imbernón (1994), las competencias poseen un carácter contextualizado e interactivo, es por lo que la adquisición y el desarrollo de competencias no puede entenderse individualmente sino en interacción con los demás y en contextos diversos, incluyendo situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron. No obstante, el

desarrollo de competencias solo se consigue mediante la implicación del sujeto que aprende, ya que si estas son entendidas como evidencias personales de conductas, se hace necesario poner al alumnado en situaciones en las que procedan de forma crítica y específica, de manera que dé como resultado la adquisición y el desarrollo de las competencias previstas.

Siguiendo a Cano (2007, p.21), podemos caer en el error de denominar competencias a las habilidades, capacidades mientras que *“la competencia solo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática”*. Por tanto, como docentes no sabremos si el alumnado posee o no una competencia a no ser que ofrezcamos situaciones de aprendizaje donde ensayen las acciones que conllevan las competencias desde el punto de vista académico, para ello, será necesario lograr prácticas para su adquisición y así, de forma progresiva los estudiantes conseguirán adquirir acciones rutinarias del logro de las competencias para el mañana, que les serán útiles en un futuro para el desempeño de su profesión (véase figura 2.1).



Figura 2.1: Adquisición y desarrollo de competencias

De esta manera el aprendizaje académico se construye sobre esta base de competencias adquiridas en un currículum formal, con la experiencia del individuo e instruyéndolo para el desarrollo de su formación integral como profesional y ciudadano.

### 2.1.1. El reto del aprendizaje por competencias

El enfoque competencial en la educación superior, se ha convertido en el eje principal sobre el que debe articularse la elaboración de las titulaciones, conforme a

las directrices del EEES. Desde esta perspectiva, la elaboración de un plan de estudios no debe limitarse a un reparto de materias secuenciadas en los distintos cursos, sino que debemos pensar en la elaboración de un proyecto de formación que tenga como referencia la adquisición de aquellas competencias básicas y específicas necesarias para el óptimo desarrollo personal y profesional del alumnado. Llevar a cabo una planificación de las enseñanzas desde este enfoque, supone una reflexión global de cada institución sobre el conjunto de competencias de cada una de las titulaciones que en ellas se imparten, así como también obliga al profesorado a determinar en qué medida las distintas materias están contribuyendo a su adquisición, estableciendo instrumentos válidos para su evaluación.

Pensar en términos de competencias conlleva un planteamiento de la formación que toma como punto de referencia el perfil profesional y refuerza la orientación hacia la práctica.

El diseño de un plan de estudios basado en competencias implica un proceso de toma de decisiones fundamentadas en torno a cuatro ámbitos que, siguiendo a Zabalza (2007) suponen cuatro tipos de operaciones didácticas:

1. Seleccionar e identificar qué competencias se pretenden desarrollar en nuestro plan de estudios o proyecto de formación.
2. Llenarlas de contenido, es decir, concretar qué van a significar en nuestra titulación o disciplina las competencias seleccionadas.
3. Secuenciarlas, es decir, ordenarlas y organizarlas en el proceso de formación o plan de estudios, de forma tal que el proceso de adquisición posea una continuidad coherente y que quede claro cuándo se trabajarán y quién será el responsable de hacerlo.
4. Finalmente, incorporarlas a nuestro programa específico bien integradas en el conjunto de acciones formativas que desarrollaremos. Esta parte es fundamental en el proceso didáctico, pues deben planificarse la adquisición de los elementos teóricos de la competencia, así como también acciones que permitan su adquisición práctica así como estrategias para evaluar el grado de adquisición.

La identificación y selección de las competencias que vamos a trabajar desde la titulación correspondiente es, necesariamente, el primer paso que debe abordarse a la hora de acometer la tarea del diseño del plan de estudios de una titulación. Llevar a

cabo este proceso supone considerar las competencias básicas que todo universitario debe poseer al finalizar sus estudios, así como también aquellas otras más específicas que constituyen el perfil profesional de la titulación en cuestión.

Desde las universidades europeas y en consonancia con las directrices del EEES, se ha realizado un esfuerzo conjunto por intentar definir de una manera lo más unificada posible cuáles son esas competencias generales o básicas imprescindibles para los futuros egresados, así como también aquellas específicas a las distintas áreas de conocimiento. Como expusimos en el capítulo anterior, el Proyecto Tuning junto con el estudio específico realizado por la ANECA (2004), representan un marco de referencia ineludible a la hora de describir el proceso seguido en este sentido para el estudio que abordamos. Aún así, se han desarrollado otras experiencias y se han elaborado otras propuestas desde la investigación y la reflexión pedagógica, que han servido para orientar las líneas de acción y fundamentar conceptualmente la toma de decisiones de la formación por competencias.

En este sentido destacamos las siguientes:

- Experiencia de diseño y gestión de los planes de estudio de la Universidad de Deusto. Esta ha sido pionera en España en la puesta en marcha de los cambios necesarios para la incorporación al EEES. Fue la universidad española que participó y coordinó el Proyecto Tuning. El proceso que han seguido para la incorporación de los grados se ha convertido en una cita de referencia en los distintos foros y encuentros sobre la adaptación a las directrices europeas, especialmente por presentar un *Marco Pedagógico* propio en el que desarrollan un modelo de aprendizaje basado en competencias en total coherencia con las directrices europeas (Villa y Poblete, 2007; Villa, 2008).
- Zabalza (2008) considera que un diseño curricular basado en competencias ha de organizar la formación de manera que cubra todo el espectro que configura la formación universitaria (véase figura 2.2). Así, siguiendo el esquema propuesto por Barnett (1996, citado en Zabalza, 2008) estructura las competencias a desarrollar en torno a dos ejes:
  - En un extremo del primer eje, se situarían las competencias académicas y en el otro las competencias para la vida y la profesión.
  - Un segundo eje en cuyos polos estarían las competencias genéricas y las más específicas y especializadas.

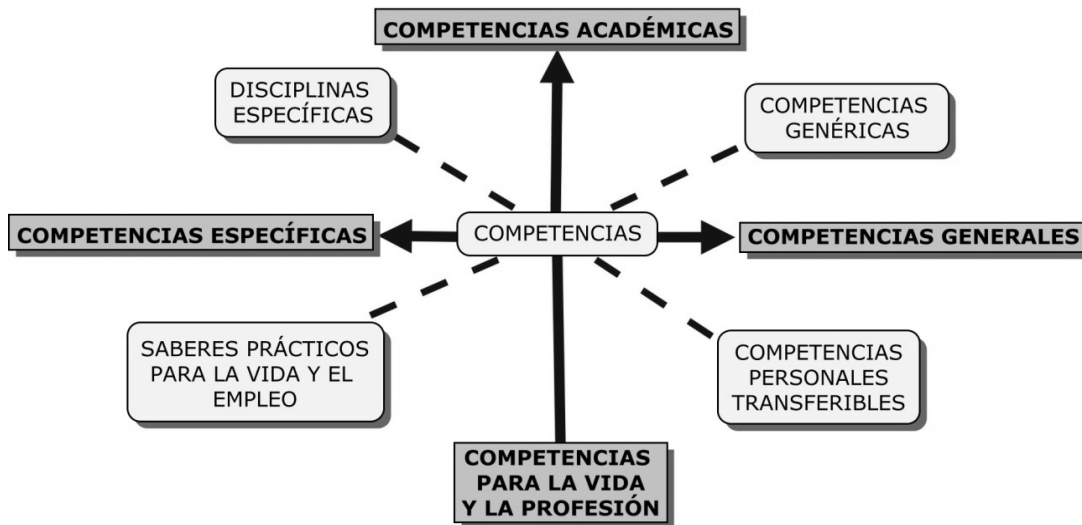


Figura 2.2: Formación basada en competencias. Adaptado de Zabalza, 2008

La relación que podemos establecer entre ambos ejes, facilitaría cuatro grandes espacios que la formación universitaria debe cubrir:

- Competencias basadas en las disciplinas específicas.
- Las prácticas para la vida y el empleo.
- Competencias personales transferibles, que afectan al desarrollo personal de los sujetos: capacidad crítica, espíritu de colaboración, sensibilidad multicultural, etc.
- Las competencias académicas genéricas: expresión verbal y escrita, manejo de TIC, toma de decisiones, etc.

Pérez Gómez, Soto, E.; Sola, M. y Serván, M.J. (2009), siguiendo lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, elaboran una propuesta de descriptores genéricos para las competencias mínimas de los diferentes ciclos: Grado, Posgrado y Máster:

- Conocimiento comprensivo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Ello implica la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información.
- Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento.
- Elaboración de juicios informados y responsables así como propuestas de alternativas, tomando en consideración los aspectos sociales, éticos, artísticos y científicos implicados.

- Comunicación ágil y clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las TIC, al menos en la lengua materna y en una segunda lengua de ámbito internacional.
- Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia, lo que implica madurez emocional. Cooperación nacional e internacional en investigación y en innovación.
- Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Lo que admite desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de indagación.

Sobre este listado se establecen una graduación para las distintas enseñanzas, teniendo en cuenta la complejidad y profundización requerida en cada una de ellas. Por nuestra parte, nos centraremos solo en las de título de grado por exigencias del estudio que llevamos a cabo. El listado queda reflejado en la tabla 2.1:

Tabla 2.1: Competencias fundamentales en el ciclo de Grado. Adaptado de Pérez Gómez et al., 2009

<b>COMPETENCIAS DE GRADO</b>	
Conocimiento comprensivo	Entender teorías, principios y métodos más relevantes. Capacidad para buscar información, seleccionarla y organizarla en modelos explicativos.
Aplicación del conocimiento	Capacidad de aplicar el conocimiento para identificar y resolver problemas desarrollando argumentos adecuados.
Valoración del conocimiento	Capacidad de evaluación y valoración crítica para la elaboración de juicios informados. Capacidad de proponer alternativas creativas.
Comunicación del conocimiento	Capacidad para comunicar información, ideas, problemas y soluciones.
Colaboración	Capacidad y deseo de trabajar y aprender en grupo.
Aprendizaje a lo largo de la vida	Capacidad para seguir aprendiendo con un alto grado de autonomía.

Siguiendo las propuestas anteriormente expuestas para la elaboración de los planes de estudios de una titulación, desde un enfoque competencial, evidenciamos cambios significativos y reveladores para los agentes educativos que participan en la educación superior que serán detallados en este capítulo.

Para cumplir los planteamientos mostrados en el proceso de convergencia europea, es necesario enfrentarse y superar las orientaciones metodológicas tradicionales y clásicas utilizadas hasta el momento en las aulas universitarias.

Este será un punto de partida que debe orientar el diseño del plan de estudios basado en la formación de competencias, pero que, indudablemente, no puede quedarse solo en una simple declaración de intenciones. Conseguir estos resultados es una labor compleja que requiere la participación y el consenso de distintos agentes



y elementos que componen la institución universitaria y no solo se verá reflejado a nivel institucional en la elaboración de los planes de estudios, sino también en el aula para poner en marcha la planificación de una determinada materia centrandó su actuación en el proceso didáctico elegido, aspecto que desarrollaremos en un apartado posterior.

Podemos señalar, siguiendo a Cano (2008), tres ejes fundamentales en la justificación de los diseños basados en la formación por competencias:

- En primer lugar, nos encontramos en la *sociedad del conocimiento* (Castells, 2004), una sociedad que genera una cantidad de información infinita y continua que, en muchas ocasiones, no se traduce en un conocimiento relevante y rápidamente deja de estar en vigor. Por tanto, más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, necesitamos ser capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarnos de ella, de tal forma que seamos capaces de encontrar estrategias que nos sean útiles en la resolución de las distintas situaciones que se nos presenten. Precisamente, esa es la razón de ser de los diseños por competencias: que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida e incluso quizá no desempeñemos la misma profesión, es por ello que necesitaremos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible en un futuro.
- Por otra parte, tenemos que considerar el *concepto de complejidad*: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica postmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que, como sugiere Morin (2001), supere la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa. Las competencias, constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos.

- En tercer lugar, se hace cada vez más necesaria una *formación integral* que permita a las personas enfrentarse a esta sociedad insegura en la que estamos inmersos. Las propuestas por competencias incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente, desde los sistemas educativos reglados, no se han tenido presentes y que pueden ayudarnos a dar respuesta eficaces a situaciones diversas.

Yániz (2008) señala algunas de las implicaciones que supone elaborar un diseño curricular basado en competencias en la formación superior:

- Diseñar la formación universitaria como un auténtico proyecto formativo integrado, que mantenga una coherencia interna en todos y cada uno de los apartados que debe contemplar.
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables.
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados.
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación.
- Utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

Por su parte, para Pérez Gómez et al. (2009) la elaboración de un plan de estudios coherente con el perfil académico-profesional de la titulación ha de tener en cuenta una serie de consideraciones que doten de consistencia y conexión a dicho perfil. Entre ellas destacaríamos las siguientes:

- Decidir el modelo metodológico y curricular más adecuado para desarrollar las competencias básicas que integran el perfil de la titulación.
- Establecer los conocimientos que exigen las competencias de ese perfil, concretándolos en distintas modalidades: *módulos disciplinares*, correspondientes a las asignaturas tradicionales, *módulos interdisciplinares*, que agruparían el agrupamiento de varias disciplinas para el trabajo conjunto sobre fenómenos relevantes o problemas derivados de la práctica o *módulos transversales o comunes*, que implicarían a todas las disciplinas de la titulación, como es el caso del Prácticum.

- Determinar la proporción entre los componentes teóricos y prácticos en cada uno de los módulos.
- Determinar el peso de los distintos módulos y considerar su adscripción a los distintos Departamentos y Áreas de Conocimiento.

Aún así, consideramos que la elaboración de los planes de estudios desde la perspectiva de la formación en competencias, nos ha ofrecido la oportunidad de diseñar una formación más acorde con las demandas sociales requeridas en el desempeño de una determinada profesión, de reflexionar sobre cuáles son las estrategias metodológicas más idóneas para desarrollarlas, y, en definitiva, de ampliar nuestras miradas más allá de los límites disciplinares, asumiendo la responsabilidad de los docentes en la contribución a la adquisición de las mismas.

### **2.2. Metodologías para desarrollar las competencias**

El nuevo modelo de formación ofertado para la educación superior, sufre modificaciones tal y como venimos comentando, en la forma de concebir la docencia universitaria. El concepto de competencia, como movilización conjunta de distintos saberes y su aplicación en situaciones diversas, implica obligatoriamente un planteamiento metodológico que difiere mucho del que tradicionalmente ha estado vigente en el ámbito universitario, centrado solo en la lección magistral. Una formación en competencias supone buscar las relaciones entre teoría y la práctica, entre la adquisición de conocimientos y su uso en la práctica profesional.

Para Zabalza (2007) el enfoque de competencias se caracteriza por ser un sistema de formación basado en la acción, el cual busca situaciones que permitan al alumnado movilizar de forma integrada los recursos de los que dispone: saberes (el conocimiento de los sistemas sobre los que se pretende actuar), habilidades (dominio de los recursos a emplear y de las destrezas necesarias para manejarlos), procesos operativos (conocimiento de la cadena de acciones que llevará al resultado) y actitudes (o disposiciones adecuadas y capaces de dar respuesta a las particulares condiciones de la situación en que se actúa). Esta formación conlleva la aparición de un paradigma educativo que centra su atención en el aprendizaje del alumnado como elemento de referencia sobre el que organizar las prácticas docentes, puesto que, como señalan Pérez Gómez et al. (2009) un aprendizaje humano relevante implica todas las dimensiones de la personalidad, *“envuelve a toda la persona con sus*

*conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, por ello tiene sentido que la enseñanza y el currículum, también en la universidad, se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias o cualidades humanas fundamentales” (p.5).*

Este tipo de aprendizaje requiere que los estudiantes participen de forma activa y voluntaria en él, desde la autonomía y la responsabilidad como pilares básicos sobre los que ir formándose, siendo conscientes de los distintos conocimientos que les capacitan para desarrollar una labor profesional eficaz. Pérez Gómez et al. (2009) señalan, algunos principios que deben ser considerados en el aprendizaje universitario:

- La sociedad actual requiere un aprendizaje relevante de competencias básicas, aprendizaje que nos acompañará durante toda la vida.
- Los resultados finales del aprendizaje se refieren a las distintas dimensiones de la persona: habilidades, emociones, valores, conocimientos y actitudes, por lo que se requieren modalidades de enseñanza que sean capaces de desarrollarlas en su totalidad.
- Aprender de manera consciente y afrontar de forma activa y reflexiva los problemas reales significa, de algún modo, reaprender y reconstruir lo que uno aprende en su vida cotidiana.
- El aprendizaje universitario debe considerar las tres dimensiones fundamentales de un aprendizaje relevante: adquisición, aplicación y recreación del conocimiento.
- El alumnado debe ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso de aprendizaje, conociendo sus posibilidades y limitaciones y actuando en consecuencia.
- Las tareas y actividades cooperativas son la mejor forma de aprender a colaborar, herramienta básica para convivir en una sociedad compleja e incierta.

En este sentido, un estudiante que posee un conocimiento porque ya ha realizado una determinada actividad, hasta que no se enfrente a una situación académica o profesional no revelará su nivel de competencia (véase figura 2.3). En consecuencia, para De Miguel (2005) *“una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Sólo existe la competencia si se vincula a un objeto*

*o una situación. No se puede identificar si la situación de desempeño es desconocida”* (p. 25).

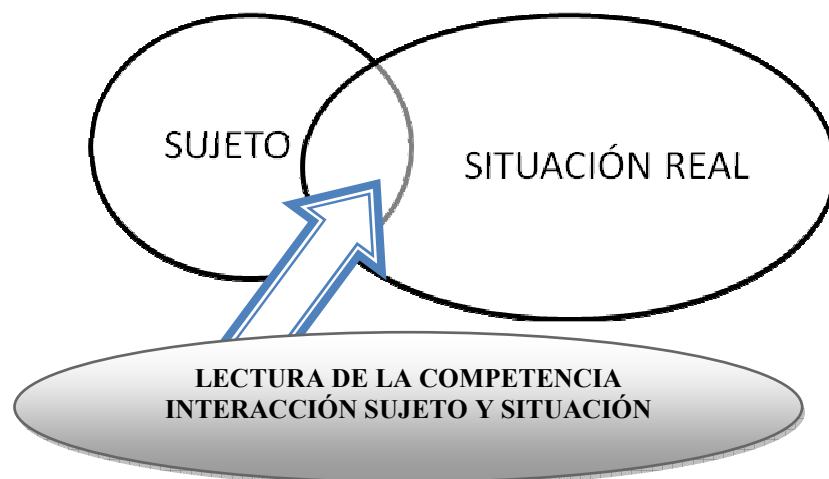


Figura 2.3: Lectura de la competencia. Adaptado de De Miguel, 2005

La selección de metodologías que provoquen este aprendizaje significativo y relevante en el alumnado se plantea, por tanto, como el eje central sobre el que realizar el diseño de las distintas situaciones de enseñanza, teniendo siempre el enfoque competencial como referente de los resultados que queremos conseguir. De esta manera, es necesario el conocimiento de las distintas estrategias metodológicas susceptibles de ser utilizadas en las aulas universitarias.

Visto desde esta perspectiva se podría decir, que el trabajo a realizar por el docente en el proceso didáctico durante la formación inicial del alumnado universitario, consiste en reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran su actuación dentro de un contexto institucional específico, de tal forma que permitan alcanzar las competencias que se establecen como aprendizajes a adquirir por los estudiantes que cursan una determinada titulación o materia. Así pues, el reto es conseguir una planificación de escenarios metodológicos que ayuden de manera eficaz al alumnado a adquirir las competencias propuestas, para ello será necesario elegir y hacer uso de las modalidades y métodos de enseñanza-aprendizaje que marca el EEES, cuestiones que serán tratadas en el siguiente apartado.

### **2.2.1. La renovación metodológica de la enseñanza universitaria española**

La reforma del sistema universitario que plantea el EEES, como ya hemos señalado anteriormente, se presenta como una oportunidad de cambio y mejora de la oferta formativa de las instituciones universitarias. La necesidad de convenir las

metodologías en el ámbito europeo ha sido una de las líneas estratégicas en este proceso y como tal, ha sido una cuestión abordada desde las instituciones responsables de la política universitaria.

Para tal fin, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación propuso, en el año 2005, la creación de una Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria. Dicha Comisión estuvo integrada por rectores, representantes de las diferentes Comunidades Autónomas y expertos en educación. También contó con el apoyo colectivo de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

Esta Comisión realizó un Informe<sup>4</sup> (2006) en el que sintetizaba los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de renovación de las metodologías educativas universitarias. En primer lugar, y partiendo de los trabajos realizados anteriormente en esta línea (Suárez, 2003; Valcárcel 2003 y 2004; Alba, 2004; De Miguel, 2004; Galán, 2004; Michavila, 2004 y González Sanmamed, 2006) se presenta un análisis de la situación de las metodologías en la universidad española, así como también establecen una serie de propuestas para la consecución de una verdadera renovación de las metodologías en la educación superior española.

El Informe PERME (2006) plantea una primera cuestión interesante: la renovación de las metodologías no es algo que corresponde solo al profesorado responsable en su aula; evaluar la situación de las metodologías educativas precisa conocer el marco institucional en el que se desarrollan.

Además, este Informe nos ofrece el diagnóstico de la situación en las que se encuentran las universidades españolas con relación al cambio en las metodologías. Basándose en un análisis realizado por diferentes responsables institucionales universitarios y en el análisis de los datos recogidos en la escala enviada a 55 centros universitarios, en este sentido, se traza una panorámica de la situación. Las conclusiones básicas que se señalan en el estudio son las siguientes:

- El 74,5% de las universidades que han cumplimentado el cuestionario consideran importante la relación entre la metodología docente y el aprendizaje de calidad. De entre estas universidades hay 37 que han puesto en marcha algún Plan Específico y formalizado de actuación para la

---

<sup>4</sup> Estas propuestas quedan recogidas en el llamado Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME).

Renovación de las Metodologías Educativas, aprobado en la mayoría de los casos por Consejo de Gobierno.

- Se constata una opinión favorable de la mayoría de las universidades encuestadas respecto a la afirmación de que *“algo se está moviendo”* (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005, p.36), en el campo de las metodologías. Estas respuestas se corresponden plenamente con las conclusiones del primer Seminario (2005), organizado por la Comisión y la Cátedra Unesco en el que se constató la existencia de una clara voluntad de avanzar hacia la consecución de los objetivos propuestos desde el EEES.

- La mayoría de las universidades encuestadas se manifiesta claramente a favor de la existencia de planes docentes orientados específicamente a la renovación de las metodologías educativas, como lo demuestra el que solo un 5,4% de las respuestas se muestren en desacuerdo con la necesidad de que la universidad tenga este tipo de planes.

- Las metodologías educativas que más frecuentemente se utilizan en la universidad son:

1. *Clases teóricas.* La *clase magistral* es la más empleada e incluso, en algunos casos, la única en las sesiones teóricas. La clase magistral, sin embargo, se acompaña cada vez más de distintos métodos, que van desde la resolución de problemas o casos prácticos, hasta la realización de ejercicios, trabajos en grupo o debates. *“En todo caso, se constata un interés bastante generalizado en que no se maneje el estereotipo clase magistral, clase mala”* (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005, p.39). Además, se manifiesta que, en general, sí se conocen metodologías alternativas, pero no se ponen en práctica o se hace de forma puntual.

2. *Clases prácticas.* Queda de manifiesto en el Informe la enorme importancia atribuida a las prácticas en todas las áreas y titulaciones, así como la necesidad de abordar su reformulación como consecuencia de una percepción generalizada de que no están funcionando adecuadamente y deben mejorarse.

3. *Tutorías*: Son un elemento clave de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, a pesar de que existe *“una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, pues, en efecto, junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etc.) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes”* (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005, p.40).

- El profesorado está suficientemente concienciado de la necesidad de cambio metodológico en la universidad y, según las opiniones de los encuestados, no existe consenso sobre la necesidad de que existan directrices metodológicas procedentes del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- Los aspectos que se consideran más relevantes para la mejora de las metodologías educativas por parte de las universidades consultadas, son en este orden:
  1. Formación (48,21%);
  2. Evaluación (23,4%);
  3. Incentivación (15,57%)
  4. Otras actuaciones (12,83%).
- Se aprecia claramente la necesidad de abordar un proceso institucional y estructurado de renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas, existiendo además un amplio consenso sobre la consideración de que el proceso de construcción del EEES es una buena oportunidad para avanzar en la mejora institucional de las universidades europeas.
- Los mayores obstáculos para la renovación de las metodologías docentes se han identificado en el ámbito del profesorado. Entre otros, pueden destacarse la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación en la línea que se pretende seguir, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y cierto desconcierto en cuanto a los objetivos concretos del EEES.



- Existe un amplio consenso entre las universidades participantes en atribuir un papel importante a las TIC en la renovación metodológica, formando parte sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Es preciso que los integrantes de la comunidad educativa se impliquen en un esfuerzo colectivo que permita rentabilizar al máximo el trabajo que realiza cada docente individualmente. Se aprecia que el profesorado universitario tiene amplia experiencia en cuanto a cooperación en el desarrollo de proyectos de investigación y sin embargo no ocurre lo mismo cuando se trata de actividades docentes, lo cual dificulta la renovación de las actuales metodologías.

Con estas conclusiones, evidenciamos que es necesario para el docente el conocimiento de metodologías idóneas para ser utilizadas en las aulas universitarias, así como también la reflexión sobre la viabilidad de su puesta en práctica en función de los criterios que debemos considerar en la toma de decisiones sobre procesos metodológicos (Fernández Pérez, 1994): contexto en el que se lleva a cabo, alumnado al que se dirige, estructura interna de la disciplina y trayectoria profesional del docente.

Una vez conocida y analizada la situación de partida, el Informe PERME (2006) elaborado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad identifica una serie de objetivos y estrategias que pretenden servir de orientación para las universidades en el proceso de cambio en el que se encuentran inmersas. Entre las finalidades señaladas, destacamos las siguientes:

1. La primera finalidad de la renovación de las metodologías debe ser la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Se deben potenciar aquellas metodologías que permitan obtener en mejores condiciones los objetivos formativos y las competencias que cada disciplina tengan asignadas en el marco de la Titulación correspondiente.
2. La renovación de las metodologías debe conllevar avances claros hacia un nuevo estilo de trabajo del profesorado, potenciando las actividades fuera del aula e incorporando nuevas alternativas de actuación en la misma. A su vez, el cambio metodológico debe propiciar una actuación docente cada vez más coordinada y cooperativa entre el profesorado.
3. La renovación de las metodologías debe producirse en un contexto de liderazgo, compromiso y apoyo de los responsables académicos de la

institución universitaria de tal forma que se potencien aquellas metodologías más idóneas en cada titulación y que sean más eficaces en los aspectos formativos. Este apoyo no debe ser algo puntual y coyuntural, sino figurar como elemento relevante de los planes estratégicos de la institución.

4. La renovación de las metodologías debe ir encaminada a conseguir los planteamientos didácticos que subyacen al proceso de construcción del ECTS: mayor protagonismo del estudiante en su aprendizaje, fomentar el trabajo colaborativo y por competencias, adquisición de herramientas de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo y practicar la evaluación continua.

A partir de la definición de los objetivos expuestos, deben plantearse acciones a poner en marcha para avanzar en el proceso de renovación metodológica. Siguiendo las orientaciones recogidas en el Informe PERME, 2006 las medidas que se proponen se organizan en torno a 7 categorías (véase figura 2.4).

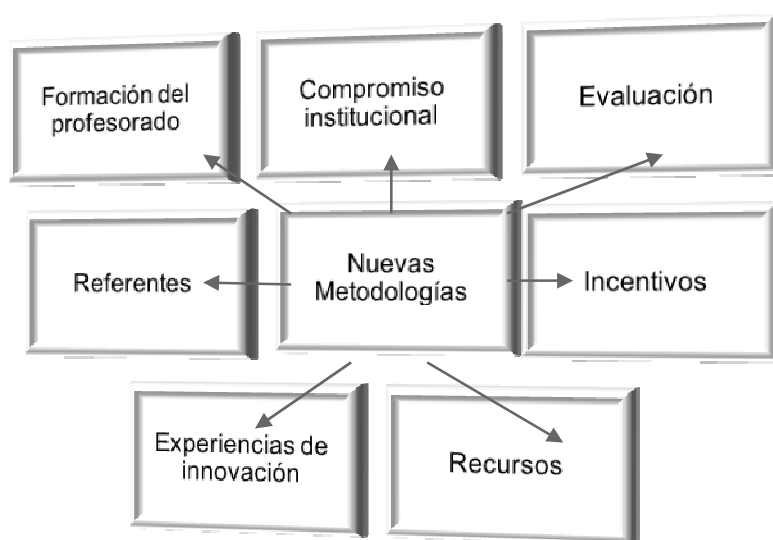


Figura 2.4: Ejes para el desarrollo de nuevas metodologías en la Universidad. Adaptado de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006

Como podemos observar, una de las categorías para la renovación metodológica de la educación superior según el Informe elaborado por la Comisión (2006) es la evaluación, no obstante, debemos aclarar en este sentido, que el proceso metodológico, va desde la selección de unas competencias hasta el diseño de unas estrategias de evaluación para comprobar si el alumnado ha conseguido dichas competencias, apartado que expondremos al final del capítulo. Por tanto *“las metodologías pueden considerarse, como un cruce de influencias entre diversos*

*factores. Esto es, la docencia no funciona como un componente aislado, no podría entenderse (tampoco modificarse) si se desconsideran los diversos elementos que configuran la red de interacciones en las que se produce” (Informe PERME, 2006, p.90).*

### **2.2.2. La renovación metodológica en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza**

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía las autoridades políticas, conscientes de la importancia del proceso de renovación metodológica en las universidades, crearon la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. Esta Comisión, al igual que la Comisión estatal, elaboró un Informe (CIDUA, 2005) en el que se exponía un diagnóstico de la situación en la que se encontraban los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades andaluzas,<sup>5</sup> a partir del cual se establece un modelo organizativo de la enseñanza superior.

Este modelo ha servido de referencia básica para la introducción de innovaciones en las universidades andaluzas, impulsando su implantación real a través de diversas convocatorias ofertadas por las universidades públicas andaluzas y la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (2006).

De este modo, se ha posibilitado llevar a cabo Experiencias Piloto de las titulaciones en las que se ha podido diseñar y poner en práctica el modelo de renovación metodológica para la aplicación de los créditos ECTS propuesto por el CIDUA, que, según el citado Informe debe basarse en la pluralidad metodológica que abarque cuatro tipos de formatos de actuación docente:

1. *“Conferencias, clases magistrales, proyecciones audiovisuales y actividades presenciales de gran grupo, que ocuparían una décima parte de los créditos que se destinen a este formato docente.*
2. *Actividades de grupo básico de docencia (20-50 alumnos, dependiendo de las exigencias y peculiaridades de las distintas titulaciones): seminarios de debates, orientación general, ampliación de explicaciones, exposición de*

---

<sup>5</sup> Este diagnóstico de la situación es una síntesis de los distintos informes realizados por la extinta UCUA (Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas) y el Consejo de Universidades, dentro de las Convocatorias realizadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

los grupos de trabajo, resolución de problemas... Cada grupo clase se organiza bajo la responsabilidad de un profesor tutor. Supone una dedicación de dos décimas partes del total de créditos del alumnado.

3. *Grupos de trabajo (4 a 6 estudiantes) de teoría y práctica, especialmente indicados para el desarrollo de proyectos de estudio e intervención. En ellos se fomentan actividades de búsqueda, consulta y tratamiento de la información, observación, experimentación, tareas de laboratorio, producción y creación cooperativa, realización de informes... Para el trabajo de estos grupos se destinan tres décimas partes del total de créditos de la asignatura.*
4. *Trabajo individual: Estudio, lecturas, prácticas, consultas, búsquedas, reflexión, ensayos... Cuatro décimas partes del total de los créditos se estiman necesarios para que cada estudiante estudie, lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, la organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etc.* (CIDUA, 2005, 29-30).

Como podemos observar, los criterios para el modelo de renovación metodológica en Andalucía están sujetos a las agrupaciones del alumnado, temporalización y contextos o espacios para aplicar el proceso metodológico en el aula o fuera de ella, dependiendo del método de enseñanza elegido (véase tabla 2.2).

Tabla 2.2: Modelo renovación metodológica en Andalucía. Fuente: CIDUA, 2005

ACTUACIÓN DOCENTE	AGRUPACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
Conferencias Clases magistrales Proyecciones audiovisuales Actividades presenciales	Grupo Aula (GA) o Gran Grupo (GG)	Décima parte de los créditos que se destinen a este formato docente.
Seminarios de debates, Orientación general Ampliación de explicaciones Exposición de los grupos de trabajo Resolución de problemas...	Grupos Medios (GM)	Dos décimas partes del total de créditos del alumnado
Actividades de búsqueda Consulta y tratamiento de la información Observación Experimentación Tareas de laboratorio Producción y creación cooperativa Realización de informes...	Grupos Pequeños (GP)	Tres décimas partes del total de créditos de la asignatura.
Estudio Lecturas Prácticas Consultas Búsquedas Reflexión Ensayos...	Trabajo Individual (AI)	Cuatro décimas partes del total de los créditos

Partiendo de la idea que el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicionalmente se ha considerado un proceso bipolar, donde posiciona al docente en la enseñanza y al alumnado en el aprendizaje, esto nos hace situarnos en metodologías que rompan con tal práctica, para ello, es necesario contemplar ambos polos llegando a un equilibrio que vendrá determinado por los contenidos de las áreas de estudio. La adopción del crédito europeo supone no solo un método de cuantificación del trabajo del estudiante, además este implicará un nuevo enfoque metodológico para las aulas universitarias.

En relación con estas nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el profesor universitario actual deberá prestar atención y dedicar más tiempo a tareas como:

- La adopción de diversas metodologías didácticas en función de la especificidad del trabajo a realizar en cada momento y en cada escenario.
- Las clases teóricas no son la única modalidad de enseñanza; la clase magistral ya no es el método ideal al que el profesorado recurre para realizar su función docente.

Hoy se exige de las instituciones y agentes educativos, tal como afirma Willard-Holt (2001), potenciar una educación que desarrolle tanto el conocimiento como las habilidades y actitudes que sirvan de base para que el alumnado sea capaz de tomar decisiones y aceptar sus responsabilidades; que sean capaces de adquirir y desarrollar las competencias académicas y profesionales, para ello, es necesario promover nuevas metodológicas en las aulas universitarias.

### **2.2.3. El proceso didáctico en las aulas universitarias**

Las nuevas metodologías basadas en la adquisición de competencias estudiantiles, en modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante hacen que las orientaciones didácticas en las aulas universitarias sufran modificaciones desde el punto de vista organizativo y metódico.

La metodología es el principal elemento del proceso didáctico, pero antes es necesario aclarar dicho término; es una palabra polisémica, con multitud de significados para el uso pedagógico ya que no hay una interpretación única de este proceso, de manera que a tal efecto se utilizan los siguientes conceptos: método, técnica, estrategia, actividad, tarea y procedimiento. Siguiendo a los autores Medina y

Salvador (2002) *“el término más adecuado es el de método ya que en su conceptualización incluye a los otros términos citados”* (p.157).

La planificación didáctica de una materia en las nuevas titulaciones no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo del curso académico utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el crédito ECTS, sino que será necesario programar secuencialmente todo el conjunto de actividades, tareas y acciones a realizar por el estudiante, propuestas por el profesorado en la guía docente y que el alumnado debe utilizar para alcanzar los aprendizajes en términos de competencias propuestas.

Los responsables del desarrollo de una titulación, desde la Universidad como institución educativa, a los Departamentos como responsables de las áreas de conocimiento, deben crear las condiciones que propicien una formación integral del estudiante. En consecuencia, para favorecer el desarrollo y el crecimiento del estudiante, en las competencias consideradas en el perfil de la titulación, deben tomarse las actuaciones profesionales como punto de partida, desarrollando la formación del mismo como un todo en el que tienen cabida conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Para cumplir con esa finalidad educativa, los responsables universitarios pueden y deben valerse de un elenco de actuaciones metodológicas.

Estamos convencidos de que esto es una labor compleja que requiere la participación y el consenso de distintos elementos que componen la institución universitaria. *“En los principios de intervención didácticos se tendría que contemplar aspectos de consenso en la utilización y empleo de diversos modelos de enseñanza, respetando que cada profesor/a tenga opciones por unos o por otros, considerando su preparación y la lógica interna de su área”* (Escribano, 2008, p. 254).

Para ello, habrá que buscar criterios de organización comunes para los agentes educativos personales: profesorado y alumnado; será preciso encontrar elementos materiales y funcionales: espacios adecuados y distribución o secuenciación temporal efectivos que permitan establecer nuevos agrupamientos flexibles de estudiantes; medios y recursos que faciliten el aprendizaje del alumnado, en definitiva, descubrir y aplicar nuevas orientaciones metodológicas que hagan al estudiante de educación superior adquirir competencias académicas y profesionales.

Esto implica que, una vez establecidas las competencias que debe adquirir un estudiante en relación con las materias o contenidos formativos específicos, es necesario precisar metodologías adecuadas para su adquisición, así como las

actividades y experiencias que deben realizar para alcanzar las mismas. Para De Miguel (2006, p.19) *“el reto es diseñar unas modalidades y métodos de trabajo del profesor y de los alumnos que sean adecuados para que un estudiante medio pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje”*.

Creemos que ahora, no solo es necesario delimitar la estructura y contenidos del programa formativo, que va a organizar el marco de referencia de la materia en una titulación, sino que además se deberá precisar y detallar los procedimientos metodológicos que van a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas universitarias. De ahí, como hemos expuesto anteriormente siguiendo a De Miguel (2006), Zabalza (2007) y Pérez Gómez et al. (2009), el denominado cambio de paradigma educativo se establece como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta para los cambios metodológicos que se producirán en las aulas universitarias. En este sentido De Miguel (2006, p.19) señala que la *“elaboración de un programa formativo implica también precisar los métodos y procedimientos a través de los cuales los estudiantes pueden alcanzar los aprendizajes propuestos”*.

Dar respuesta a las necesidades que se plantean en el proceso educativo de la educación superior, atendiendo a las demandas que presentan un grupo de estudiantes diverso, no es tarea fácil, requiere centrarse en el aprendizaje, partiendo del proceso de enseñanza, ya que la acción educativa se concibe como una interacción entre docente con discentes y discentes con discentes. Para ello, es necesario partir de una clara pregunta: ¿cómo enseñar a aprender?








Para contestar a este interrogante, se debe recurrir a la metodología, entendida como *“conjunto de modalidades y métodos que junto con unas actividades programadas en un tiempo y en un espacio establecido, con materiales y recursos necesarios, sirven para atender a un grupo de estudiantes en un contexto determinado que conseguirán adquirir y desarrollar las competencias propuestas. Solo así se dará coherencia al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje que se demanda para la educación superior”* (Herrero y Jimena, 2010, p.14).

La metodología hace referencia al cómo actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es el modo y la forma que tiene un docente de actuar en un contexto educativo, son las modalidades y los métodos de enseñanza centrando su preocupación en cómo enseñar para mejorar el cómo aprender de los estudiantes.

Uno de estos cambios, se ve reflejado en la aplicación del crédito ECTS, en la elaboración de las guías docentes y los cronogramas orientativos de las materias, donde se diferencia entre horas presenciales y no presenciales y dentro de estas, habrá que distinguir entre: teoría, práctica, actividades académicas dirigidas y autónomas del alumnado. En consecuencia, es necesario delimitar la metodología docente de las materias precisando las modalidades y métodos de enseñanza universitaria.

De Miguel (2005, p. 50) define modalidades como “*maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Esto queda sintetizado tal y como se refleja en la tabla 2.3:

Tabla 2.3: Modalidades: Descripción y finalidad. Fuente: De Miguel, 2005, p.34

MODALIDADES			
PA	Modalidad	Escenario	Finalidad/Descripción
HORARIO PRESENCIAL	Clases Teóricas		Hablar a los estudiantes. Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
	Seminarios-Talleres		Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
	Clases Prácticas		Mostrar cómo deben actuar. Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
	Prácticas Externas		Poner en práctica lo que han aprendido. Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
	Tutorías		Atención personalizada a los estudiantes. Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
TRABAJO AUTÓNOMO	Estudio y trabajo en grupo		Hacer que aprendan entre ellos. Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo.
	Estudio y trabajo autónomo, individual		Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

Por tanto, para atender el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, habrá que centrarse en el enfoque metódico.

El método es el concepto más amplio que engloba a otros términos (técnica, estrategia, procedimiento), en este sentido, la determinación del método es la operación más importante, tanto para el diseño como en el desarrollo del proceso didáctico. La función de la metodología didáctica es justificar racionalmente el método. Esta justificación deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso



didáctico, pero especialmente de la finalidad. Así como el aprendizaje hace referencia a un sujeto y a un objeto, el método tiene una doble justificación: psicológica (adecuación al sujeto que aprende) y lógica (adecuación a las competencias que se adquieren). Pero para Medina y Salvador (2002, p.162) *“el método también debe adecuarse al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje”*.

Siguiendo a estos autores no existe un método único: *“Ahora bien, puesto que no hay una interpretación única del proceso didáctico, ni de su estructura ni de cada uno de sus elementos, tampoco hay un método único. Por el contrario, existen diversos métodos o sistemas metódicos”* (2002, p.157).

De acuerdo con esta argumentación, el método para De Miguel (2006, p. 82) se entiende como la *“forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente”*, y se pueden emplear diferentes estrategias para un mismo fin educativo.

La estrategia para Rodríguez Diéguez (1994, p.168) se concibe como *“una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula”*. De ahí que se pueda hablar de métodos o estrategias u otros términos anteriormente señalados (técnica y procedimiento), para planificar actividades con el alumnado y todo lo referente al método es aplicable a las estrategias.

Según Medina y Salvador (2002, p.160), se puede hablar de métodos o estrategias individualizadas, socializadas y colaborativas. Dichas estrategias pueden ser empleadas tanto en actividades académicas dirigidas como en actividades autónomas del alumnado ya que el único criterio de diferenciación es para cuando se programan, es decir, si son actividades presenciales o no presenciales, si pertenecen a la secuenciación temporal del período lectivo o fuera del horario lectivo. Es por lo que a continuación, siguiendo a De Miguel (2005) mostramos los métodos a utilizar en la enseñanza universitaria (véase tabla 2.4).

Tabla 2.4: Métodos de Enseñanza: Descripción y finalidad. Fuente: De Miguel, 2005, p.40

<b>MÉTODOS DE ENSEÑANZA</b>	
<b>Método</b>	<b>Finalidad</b>
<b>Método Expositivo/Lección Magistral</b>	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
<b>Estudio de Casos</b>	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
<b>Resolución de Ejercicios y Problemas</b>	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
<b>Aprendizaje Basado en Problemas</b>	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
<b>Aprendizaje orientado a Proyectos</b>	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
<b>Aprendizaje Cooperativo</b>	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
<b>Contrato de Aprendizaje</b>	Desarrollar el aprendizaje autónomo.

Estos métodos deben responder al enfoque metodológico descrito, al situar al alumnado como protagonista fundamental de su aprendizaje, con una metodología más activa, orientado por el profesorado y centrado en competencias cuyo fin es el pleno desarrollo de la persona (Zabala y Arnau, 2007).

Para la universidad como institución educativa que ha aceptado el reto de la formación basada en competencias, ha supuesto modificaciones en la planificación y en el diseño curricular de sus títulos. Para los sujetos, que pretenden innovar en su práctica docente, ha significado un intento de adaptar su actividad dentro y fuera del aula a nuevas formas de interacción y alternativas con los estudiantes para combinar los fines de conocimiento, parte teórica y la aplicación práctica de competencias. Lo que parece es que la introducción de competencias, acaba suponiendo no solo un cambio curricular, sino un intento por reestructurar la relación entre enseñanza y aprendizaje, una oportunidad para la reflexión, para el cambio metodológico en la dirección de una enseñanza que reúna los criterios de calidad (Biggs, 2005).

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

Otro factor que forma parte importante del cambio metodológico en el aula del que venimos hablando, es el uso de recursos didácticos más apropiados para el desarrollo

de la materia; la incorporación de las TIC en la docencia, cuestión que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

### 2.3. Los perfiles del profesorado y el alumnado universitario

Es necesario resaltar que el perfil del profesorado universitario está condicionado por su tradición histórica y cultural, enmarcado en un modelo educativo clásico, basado en la cultura de la enseñanza. Este modelo de educación universitaria debe ser abandonado hasta desaparecer siguiendo las directrices marcadas por la convergencia europea, donde el centro de atención en la planificación serían las competencias a adquirir por el alumnado, rompiendo el concepto tradicional del profesorado como instructor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad, las directrices europeas, proponen nuevos modelos de profesores y estudiantes universitarios. Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. De ahí, la necesidad de definir un nuevo modelo y/o perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio frente al nuevo modelo y/o perfil discente que desempeñe de manera adecuada y satisfactoria el desarrollo de competencias en un mundo cambiante y complejo en el que nos encontramos.

#### 2.3.1. Modelo de profesorado en la formación por competencias

*“En la formación tradicional, el rol del profesor consiste en la enseñanza o emisión-transmisión de conocimientos; mientras que el de los estudiantes se centra en la recepción y asimilación de conocimientos”* (Delgado et al. 2005, p. 16).

En cambio, la enseñanza en el nuevo escenario diseñado por el EEES, el profesorado pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un tutor, orientador y mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, el estudiante adopta un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el promotor de su propio proceso de aprendizaje, (véase tabla 2.5). En otras palabras, *“el estudiante pasa de ser un objeto a un sujeto de aprendizaje”* (Delgado et al. 2005, p. 16).

Tabla 2.5: La visión tradicional y la visión actual sobre el proceso de enseñanza. Fuente: Bozu y Canto, 2009, p.95

<b>VISIÓN TRADICIONAL: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESORADO</b>	<b>VISIÓN ACTUAL: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protagonista principal del proceso didáctico.</li> <li>- Planificador del proceso de aprendizaje.</li> <li>- Supervisor del trabajo de los estudiantes.</li> <li>- Evaluador de los productos del aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía en el proceso de aprendizaje del alumno.</li> <li>- Facilitador del logro de competencias.</li> <li>- Estimulador del aprendizaje autónomo y responsable del alumno.</li> <li>- Creador de contextos para el aprendizaje crítico natural (cuestiones y tareas).</li> <li>- Rol de tutor, de motivador en el aprendizaje de los alumnos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ayudar a los estudiantes "a aprender a leer en la disciplina".</li> <li>▪ Ayudar a los estudiantes a ser mejores aprendices autoconscientes.</li> <li>▪ Ayudar a los estudiantes a construir su comprensión sobre lo que se está contando en la disciplina.</li> </ul> </li> </ul>
<b>PROFESOR INSTRUCTOR</b>	<b>PROFESOR MEDIADOR</b>

El perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente.

Estamos ante un perfil europeísta del profesorado, basado en competencias, con una nueva práctica docente. Este nuevo profesional demandado sería un buen conocedor de las metodologías y procesos didácticos activos (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.). El docente ha de proporcionar al estudiante los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. En consecuencia, lo importante es encontrar y analizar la información, de forma que el estudiante realice procesos de reflexión crítica, de síntesis de tal información, mostrándose como sujeto activo y constructor de su propio aprendizaje, para ello, es necesario que el profesorado enseñe al alumnado la adquisición de competencias que lo doten para tal desempeño.

Cuando hablamos del perfil profesional del profesorado, nos referimos al conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. *“En el caso del perfil del profesorado universitario, para asegurar una docencia de calidad en conformidad con los nuevos retos que plantea la Convergencia Europea, es necesario definir un perfil transferencial, flexible y*

*polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos*" (Bozu y Canto, 2009, p.90).

La tarea del docente universitario, de esta forma, no debe seguir centrada en la transmisión de conocimientos, sino en la gestión del aprendizaje del alumnado (De Miguel, 2006), orientando, guiando y ofreciendo las pautas y medios necesarios para que él mismo, de la manera más autónoma posible, que sea el constructor de su propio proceso de aprendizaje.

También es un cambio conceptual para el docente ya no se deberá tener en cuenta solo las horas presenciales y tutorías, el profesorado al adoptar nuevos métodos docentes tendrá que invertir más tiempo en la preparación de sus materias y en la atención personalizada a los estudiantes.

No cabe duda que esta tarea implica una actualización y revisión de la planificación docente, tarea que tradicionalmente no ha ocupado demasiado tiempo en la institución universitaria y en la que siempre se ha considerado la docencia como una actividad de rango menor.

Zabalza (2006) señala, en este sentido, algunos principios que configuran este sentir de los docentes universitarios, entre los que se encuentra el considerar que el profesorado debe dedicarse a enseñar (explicar) los temas, y si el alumnado aprende o no es una cuestión que este debe resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.

No obstante, las directrices del EEES nos sitúan en un escenario de cambios en los que la renovación metodológica se convierte en un aspecto prioritario para el logro de sus finalidades, por lo que, a pesar de las resistencias y reticencias que todavía persisten, la incorporación de nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior se percibe como una realidad cada día más presente en esta institución.

Ahora, el profesorado debe realizar las funciones de motivador y mediador del aprendizaje, además al tiempo que debe favorecer la participación del estudiante y ofrecerle una atención más personalizada. En este contexto Angulo (1999, p. 487), clasifica las competencias para la formación docente en las siguientes categorías (véase tabla 2.6), teniendo en cuenta la sistematización de Gimeno y Pérez (1983, p.356), tomada a su vez de Oliva y Henson (1980).

Tabla 2.6: Categorías Competencias Docentes. Fuente: Angulo, 1999

<p>1. Destrezas de comunicación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Demostrar la habilidad de comunicar oralmente información sobre un tópico de forma coherente y lógica.</li> <li>○ Demostrar la habilidad para escribir con estilo lógico, fácil y comprensible, con corrección gramatical y estructura de frase adecuada.</li> <li>○ Demostrar la habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo.</li> <li>○ Demostrar la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales profesionales.</li> </ul>
<p>2. Conocimientos básicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Demostrar la habilidad para sumar, restar, multiplicar y dividir.</li> <li>○ Demostrar los conocimientos de pautas de desarrollo físico y social de los estudiantes.</li> </ul>
<p>3. Destrezas técnicas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Demostrar los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza.</li> <li>○ Identificar objetivos a largo plazo para una materia dada.</li> <li>○ Construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo.</li> <li>○ Seleccionar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza para los objetivos de instrucción y para las necesidades de aprendizaje del alumnado.</li> <li>○ Seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí y apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado.</li> <li>○ Entablar relación con los estudiantes en la clase utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales.</li> <li>○ Mostrar direcciones para llevar a cabo una actividad instructiva.</li> <li>○ Construir un test para medir el rendimiento del alumnado, de acuerdo con criterios basados en los objetivos.</li> </ul>
<p>4. Destrezas administrativas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Establecer un conjunto de procedimientos y mecanismos en clase para la utilización de materiales y desplazamientos del alumnado.</li> <li>○ Formular un modo de comportamiento del alumnado en la clase.</li> <li>○ Identificar las causas del mal comportamiento en el aula y emplear técnicas para corregirlas.</li> <li>○ Identificar y/o desarrollar un sistema para guardar documentos de clase y del progreso individual de los estudiantes.</li> </ul>
<p>5. Destrezas interpersonales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Acompañar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto de sus obligaciones académicas.</li> <li>○ Identificar y/o demostrar conductas que reflejen el respeto por la dignidad y el valor de otros grupos étnicos, culturales, lingüísticos y económicos.</li> <li>○ Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo.</li> <li>○ Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a interactuar constructivamente con sus semejantes.</li> </ul>

En las categorías expuestas en la tabla anterior, se refleja el abandono del docente como instructor del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en un mediador y facilitador de las competencias que el alumnado debe adquirir.

Por otra parte, Zabalza (2003) considera que el docente debe tener las siguientes competencias (véase figura 2.5).

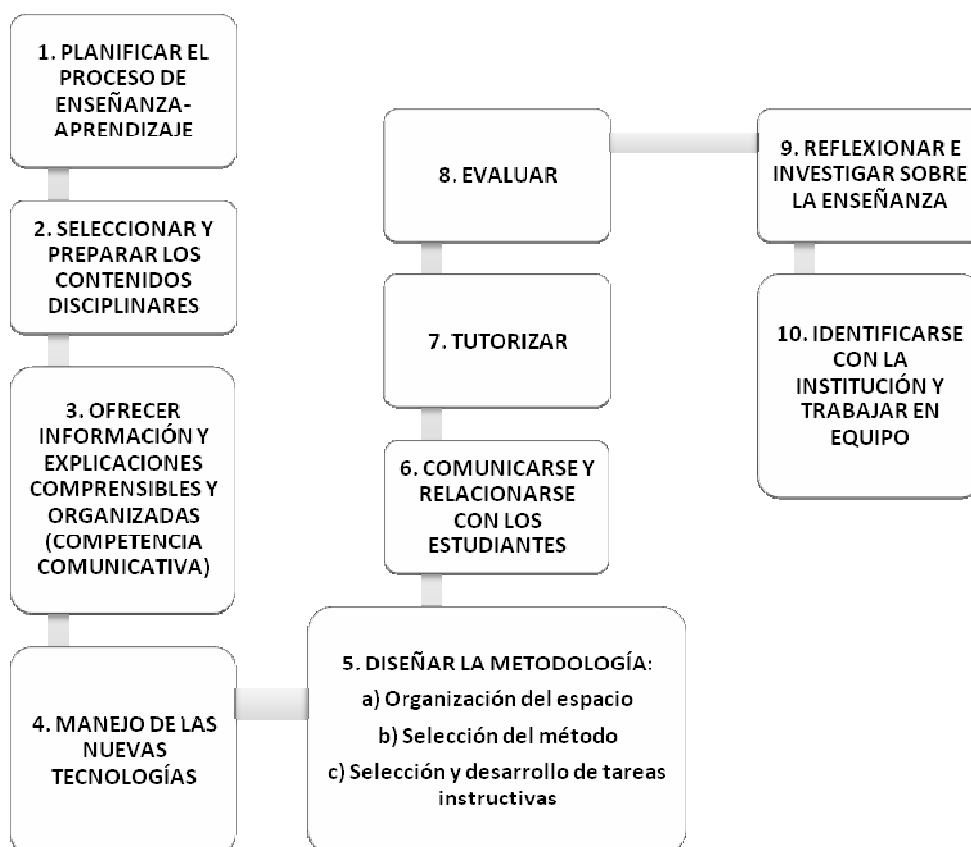


Figura 2.5: Competencias del docente. Adaptado de Zabalza, 2003

Esta figura pone de manifiesto, que la labor del profesorado universitario no solo se centra en el ámbito disciplinario académico como hasta ahora requería la cultura basada en la enseñanza, sino que deberá atender a las demandas establecidas por el EEES y ampliar sus competencias profesionales en el ámbito pedagógico.

Con los nuevos planteamientos metodológicos, el profesorado tiene asignadas nuevas tareas y ha de acentuar su esfuerzo hacia la dedicación a atribuciones como: organizar, desarrollar y evaluar actividades diversas de carácter práctico (seminarios, talleres, trabajo de campo, etc.) para los estudiantes, atender mejor a estos mediante

tutorías personales o colectivas; en síntesis, nos referimos a tareas de planificación y diseño de las actividades que se van a realizar en el aula, así como la gestión de todas las variables que eso implica: el clima, las relaciones interpersonales, el contexto, las capacidades intelectuales de los estudiantes, la motivación, las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido, de aseguramiento de la calidad de los procesos de control y feedback, etc.

Según Valcárcel Cases (2003, p.55-56), las competencias necesarias para este nuevo profesorado serían (véase tabla 2.7):

Tabla 2.7: Competencias nuevo profesorado. Adaptado de Valcárcel Cases, 2003

- 1. CONOCIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y NATURALES.**
- 2. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA.**
- 3. UTILIZACIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS PERTINENTES.**
- 4. GESTIÓN DE INTERACCIÓN DIDÁCTICA Y DE LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS.**
- 5. EVALUACIÓN, CONTROL Y REGULACIÓN DE LA PROPIA DOCENCIA Y DEL APRENDIZAJE.**
- 6. GESTIÓN DE SU PROPIO DESARROLLO PROFESIONAL COMO DOCENTE.**

En consecuencia, la función docente del profesorado deberá incluir no solo las horas de clases, ofrecidas a impartir docencia, sino también las dedicadas a preparar, organizar, orientar y evaluar el trabajo de los estudiantes. En el actual contexto de la enseñanza universitaria, como señalamos con anterioridad, es evidente la necesidad de valorar la competencia pedagógica de los profesores además de la competencia científica.

Feixas (2004) indica que los estudios de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado, para desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa, para sentar las bases del aprendizaje permanente y ofrecer la posibilidad de trabajar en grupos más reducidos que den pie a una enseñanza más personalizada. Consecuentemente, debería aparecer un cambio metodológico que permita el paso del aprendizaje rutinario al estratégico, de la enseñanza transmisiva al aprendizaje innovador, de una formación meramente disciplinar a otra centrada en lo académico,



en lo profesional y la puesta en práctica de una metodología capaz de establecer una conexión entre la teoría y la práctica.

### 2.3.2. Modelo de estudiante en la formación por competencias

En el nuevo modelo de formación, el estudiante pasa a construir de forma activa y autónoma su propio conocimiento, basándose en la información que el docente le proporciona directamente o bien buscando respuestas a sus propias necesidades o demandas, orientado por el profesorado, por sus compañeros o siguiendo su propio criterio. Es decir, es el estudiante el que determina su propio ritmo de aprendizaje. Lo cual, implica, un esfuerzo por parte del estudiante para aprender a aprender de forma diferente a la tradicional, ya que no solo es importante qué se aprende, sino cómo se aprende.

Le Boterf (2000, p.57, citado en Cano, 2007, p.25) correlaciona tipos de conocimientos que requiere un profesional y el tipo de formación por la que puede adquirirlos, (véase la tabla 2.8). En esta relación podemos observar que el enfoque competencial cumple principalmente dos funciones en la adquisición de estas, la formación inicial y la permanente, junto con una función dinamizadora otorgada a la experiencia profesional y social del docente, atribuida al trabajo basado en el diálogo y fruto de los acuerdos compartidos entre estudiantes y profesorado, para alcanzar la máxima función en la formación integral del estudiante como futuro profesional.

Tabla 2.8: Relación entre los tipos de conocimientos del estudiante y sus modos de adquisición. Fuente: Le Boterf, 2000, citado en Cano, 2007, p. 25

TIPO	FUNCIÓN	MODO PRINCIPAL DE ADQUISICIÓN
CONOCIMIENTOS GENERALES	Saber comprender	Formación inicial y permanente
CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DEL ENTORNO PROFESIONAL	Saber adaptarse y actuar a medida	Formación permanente y experiencia profesional
CONOCIMIENTOS DE PROCEDIMIENTO	Saber cómo hay que proceder	Formación inicial y permanente
CONOCIMIENTOS OPERATIVOS O SABER HACER	Saber proceder adecuadamente	Experiencia profesional Experiencia social y profesional
SABER HACER RELACIONAL	Saber cooperar, saber comportarse, participar, comprometerse, ...	Formación inicial y permanente
SABER HACER COGNITIVO	Saber tratar la información, saber razonar.	Experiencia social y profesional
RECURSOS FISIOLÓGICOS	Saber administrar su energía	Educación
RECURSOS EMOCIONALES	Saber captar señales débiles, percibir situaciones, ...	Educación

La educación basada en competencias requiere que el alumnado pueda mostrar sus conocimientos, para ello, es necesario familiarizarlo ante diversas situaciones de

estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión, solo así, provocando situaciones simuladas, podrá revelar su nivel de competencia. *“Una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Solo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación. No se puede identificar si la situación de desempeño es desconocida”* (De Miguel, 2006, p. 25).

Para que el estudiante pueda mostrar el nivel de competencias, es necesario que este participe de forma más activa en el aula, de esta manera, el alumnado se siente motivado para desempeñar tareas o acciones en la misma, siendo el protagonista para el resto de sus compañeros y mostrando su pertenencia a un colectivo. De esta forma, se fomenta el principio de socialización, donde el alumnado aprende de sus compañeros y con ellos; asimismo, se impulsa el trabajo cooperativo en equipo y se aumenta la interacción entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

Finalmente, debe señalarse que la adquisición y desarrollo de competencias para el estudiante es un proceso de naturaleza continua donde aparecen exigencias implantadas por el contexto, que cambia reclamando nuevas respuestas. En ese sentido, podemos decir que *“las competencias del estudiante no son para siempre; actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo, dejaron de ser operativas ayer y son obsoletas hoy”* (De Miguel, 2006, p.24).

Por este motivo, la formación por competencias en el alumnado universitario, acordes con el perfil de la titulación, no está exenta de dificultades, los estudiantes no solo serán capaces de asimilar contenidos, sino que desarrollarán una serie de capacidades que los facultarán durante su formación universitaria, aunque para ello se requiere constancia, perseverancia y tenacidad por su parte, por la del profesorado y de las universidades como instituciones educativas, ya que la adquisición y desarrollo de competencias académicas, le serán de utilidad en su futura actividad profesional, siendo esta la principal finalidad de la formación por competencias para el alumnado universitario.

Para hacer realidad dichos cambios, es preciso defender un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la actividad del estudiante, (véase figura 2.6).

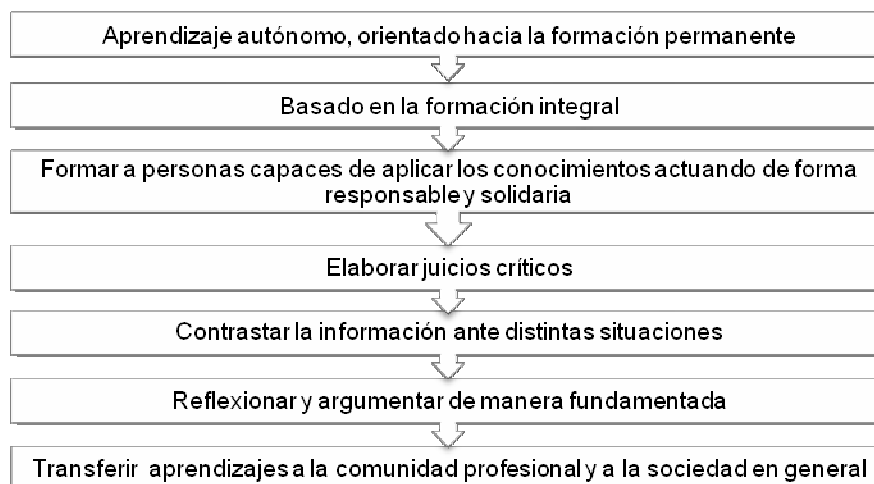


Figura 2.6: Nuevo modelo del estudiante

Para concluir, Bozu y Canto (2009, p.91) señalan algunas razones que influyen en el nuevo perfil del estudiante para optar por un modelo basado en la formación de competencias:

- *“Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar.*
- *Remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.*
- *Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.*
- *Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.*
- *Proporciona versatilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad”.*

## **2.4. Evaluación de competencias en la Educación Superior**

Como hemos expuesto anteriormente, la actividad educativa que propone el EEES sitúa como principal protagonista al estudiante, prestando atención a sus aprendizajes, lo que evidencia la necesidad de que la universidad se adapte a los nuevos tiempos. Según Fernández y Alegre (2004), esta debe modernizarse para dar mejor respuesta a los retos y desafíos que plantea la SIC: *“un alumnado constructor del saber, saber hacer y saber ser; la implicación de los estudiantes en procesos de aprendizaje activo y promover el pensamiento crítico, la reflexión, la creatividad, la iniciativa y el trabajo en equipo”* (p.235).

Durante mucho tiempo, la evaluación del aprendizaje en la metodología tradicional de la universidad ha sido considerada como una simple técnica de medición de datos cuantitativos o cualitativos, de contenidos meramente académicos y conceptuales, recogiendo información solo a través de las pruebas escritas o pruebas orales como instrumentos de evaluación. Con la construcción del EEES y el sistema de créditos ECTS, cambia el concepto de evaluación tradicional hacia un modelo de evaluación donde se considera el trabajo y esfuerzo realizado por el alumnado en la adquisición y el desarrollo de competencias, así como los logros conseguidos. Por ello, el uso de estas metodologías implica no solo la valoración mediante la utilización de instrumentos en un momento puntual del aprendizaje, sino que se trata de un proceso de mejora continuo (Villardón, 2006).

Siguiendo lo expuesto, dicho concepto de evaluación debe ser superado para centrarnos en evaluar la adquisición de competencias del alumnado, ya que se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una en los procesos. Una evaluación por y para el alumnado que sea sistemática y continua, presente a lo largo de todo el proceso educativo ya que la evaluación debe de estar integrada e interrelacionada con el proceso de formación del alumnado.

### **2.4.1. Concepto de evaluación en las aulas universitarias**

La primera definición de evaluación ofrecida por Tyler (1942), es entendida como *“el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto o en otros términos, valorar el cambio ocurrido como efecto de la formación”* (Citado en Cabrera, 2003, p.16). Esta definición, implica que la evaluación está centrada en la formación por contenidos, concibiéndola como la valoración que se realiza al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

López Pastor (2006), señala que uno de los grandes problemas con el que nos encontramos en la enseñanza universitaria, es el hecho de utilizar la evaluación casi de forma exclusiva como referencia a los procesos de calificación del alumnado, las prácticas calificativas que numerosos autores han puesto de manifiesto (Fernández Pérez, 1989; Santos Guerra, 1999; Álvarez Méndez, 2001 y 2003; Zabalza, 2003 y López Pastor, 2004). Son prácticas muy generalizadas y que, en muchos casos, *“se han convertido en la única forma de entender la evaluación, hasta el punto de que una parte importante del profesorado ni siquiera considera la posibilidad de que pueda evaluarse de otra manera”* (p.103).

Ya hemos señalado, en nuestros días la evaluación se suele plantear como un proceso íntimamente ligado a la formación, desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados. En consecuencia, debe ser un elemento integrado y en consonancia con el resto de decisiones tomadas en el proceso de planificación didáctica de las guías docentes de las materias. Esta no puede concebirse como un momento independiente del desarrollo de la práctica de aula, puesto que forma parte del proceso de enseñanza en todas sus fases.

Una evaluación realizada desde esta perspectiva es imprescindible para comprobar cómo está aprendiendo el alumnado y cómo reajustar las ayudas si los resultados no son los esperados. Como indica Rodríguez López (2003, p.165) *“a través de la práctica de la evaluación los profesores son capaces de entender y promover el aprendizaje de sus alumnos a la vez que mejoran la calidad de su enseñanza”*.

Por otra parte, Brown y Glasner (2003) ponen de manifiesto el incremento en la motivación del alumnado y del profesorado cuando se lleva a cabo una evaluación correcta, así como también los efectos contraproducentes de un proceso de evaluación mal elaborado. Por tanto, podemos estimar que uno de los elementos a mejorar de la evaluación sea la secuenciación temporal (junto con los criterios e instrumentos) referida al cuándo evaluar: antes, durante y después.

Una posible definición en este sentido de evaluación sería: *“un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación”* (Delgado García et al., 2005, p.38).

En definitiva, entendemos la evaluación como uno de los elementos del proceso formativo relacionada con la calidad de enseñanza, ya que es una herramienta destinada a construir un aprendizaje efectivo, por tanto, este nuevo modelo de evaluación cobra especial relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el escenario del EEES porque sin ella no podríamos determinar si el alumnado alcanza las competencias previstas.

La formación en competencias, centrada en el aprendizaje del estudiante, ha puesto de manifiesto la necesidad de una renovación metodológica que, necesariamente, debe incluir una concepción de la evaluación más amplia y abierta a las exigencias establecidas para las aulas universitarias. La evaluación, más que una mera certificación y control externo de lo que hace el alumnado, debe configurarse como un proceso orientado hacia la optimización de los aprendizajes (Padilla y Gil, 2008).

Por estos aspectos, podemos considerar la evaluación como una actividad planificada y sistemática, que forma parte de la formación del alumnado ya que está íntimamente integrada en el proceso educativo de este, cuya principal finalidad será la adquisición, mejora y desarrollo de competencias bien académicas o profesionales.

El proceso de convergencia, dentro del EEES, exige no solo establecer las competencias que debe adquirir el alumnado, sino que también la evaluación de estas. En las universidades se debería aprovechar la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el qué y cómo se aprende, ya que este proceso constituye la interacción del sistema de instrucción, creando parte del proceso de formación y esto puede hacer mejorar la calidad de la enseñanza.

Según Benito y Cruz (2005, p.89) se encuentran dos razones para abandonar los modelos de evaluación tradicional: en primer lugar, destacan que la evaluación debe ser un proceso transparente y formativo, por lo que debemos aprovechar las oportunidades que ofrece la evaluación como mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, creen oportuno encontrar nuevas estrategias para evaluar aprendizajes basados en habilidades, destrezas, actitudes, además de los simplemente conceptuales relacionados con las enseñanzas teóricas.

Una de las razones fundamentales en las que se basa el nuevo modelo de evaluación, es que la evaluación de los aprendizajes vaya más allá de lo simplemente teórico, ya que es necesario evaluar la adquisición de competencias que el alumnado alcanza.

Padilla y Gil (2008), señalan tres grandes presupuestos de partida para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior:

1. Es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen al estudiante en actividades de estudio y aprendizaje. El estudio del alumnado está muy mediatizado y condicionado por la forma de evaluar del profesorado, por lo que el diseño de actividades adecuadas de evaluación (que se correspondan realmente con los objetivos planteados) puede ser una buena herramienta al servicio del aprendizaje del estudiante y no al contrario.
2. Ofrecer una retroalimentación orientada a la ejecución futura. Es preciso proporcionar feedback, de tal forma que esa información sirva al aprendiz para progresar en su trabajo (feedforward frente al tradicional feedback). Para ello, la retroalimentación debe tener una serie de características:
  - Una apreciación del trabajo del alumnado, reconociendo sus logros y lo que falta por desarrollar.
  - Una explicación relacionada con los objetivos del trabajo y los criterios utilizados en su valoración dando oportunidades de clarificación, diálogo y discusión.
  - Una acción del estudiante basada en lo que ha aprendido, que será revisada en la siguiente actividad. Es importante que se demuestre el progreso, que la retroalimentación sirva para estimular al alumnado a realizar mejor tareas similares (feedforward o pro-alimentación).
3. Implicar al alumnado en su proceso de evaluación. Es necesario desarrollar la capacidad de evaluar su trabajo si queremos aprendices autónomos, no sólo durante el tiempo que cursan sus estudios, sino también como contribución al desarrollo de una habilidad crucial en su futura vida profesional.

Siguiendo el trabajo realizado por Pérez Gómez et al. (2009), las características que debe presentar la evaluación en la universidad, si queremos que esta sea educativa, es decir, que proporcione información fiable a todos los agentes implicados en el proceso para fundamentar juicios, decisiones y prácticas orientadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo de personas cultas, comprensivas y participativas, son:

- Debe ser una evaluación formativa, que facilite al alumnado información sobre la calidad de los procesos de aprendizaje que están desarrollando, que les permita conocer mejor sus intereses, capacidades y actitudes y que les ayude a conocerse a sí mismos y a autorregularse.
- Transparente y justa. Los sistemas de evaluación, requieren de esta para que los que son evaluados conozcan detalladamente todo el proceso seguido, de tal forma que se eviten arbitrariedades e injusticias completamente innecesarias.
- Flexible y plural. La flexibilidad es necesaria dada la complejidad de los contextos y situaciones que nos encontramos en el mundo universitario y así, poder responder a las diferentes necesidades que se presenten.
- Relevante o auténtica. La evaluación debe centrarse en aspectos importantes del desarrollo de las competencias fundamentales, en problemas clave para la vida profesional, personal y social de los estudiantes.
- Integral, abarcando todas las dimensiones o componentes que constituyen las competencias fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Benito y Cruz (2005) indican que debemos tener en cuenta una serie de elementos para la evaluación de competencias con el alumnado universitario:

- Debe desarrollarse a través de auténticas tareas simuladas, en las que se ponga de manifiesto el aprendizaje que se pretende desarrollar.
- Ha de ser válida. Debe incluir aspectos del conocimiento o habilidades relevantes, es decir conceptos, procedimientos y actitudes.
- Debe ser fiable. Se debería de asignar la misma calificación a la evaluación a través de diferentes jueces.
- Tiene que existir transparencia. Los criterios utilizados deben ser comprensibles para los evaluados, de esta manera, podrán mejorar su ejecución.
- Deben existir criterios para cada tarea y aspecto de lo que se considera una ejecución experta.



- Puede resultar muy útil para el alumnado, la existencia de un archivo de ejemplos prototípicos de niveles de ejecución, con comentarios y críticas de los evaluadores.
- Es recomendable por parte del profesorado, un entrenamiento previo para valorar las pruebas. Esto implica cierto grado de trabajo en colaboración por parte de los docentes.
- La autoevaluación también se aprende. Los estudiantes deben ejercitarse en esta práctica.
- Evaluaciones repetidas. El alumnado, ha de tener la oportunidad de repetir las pruebas de evaluación, de manera que pueda trabajar en la mejora de los resultados.
- Feedback relativo a los resultados. Los estudiantes han de tener la posibilidad de conocer sus resultados de forma detallada, de manera que puedan comprender cómo poder mejorarlos.
- Se ha de definir los distintos niveles de éxito, de forma que el alumnado pueda identificar sus objetivos personales.

Los nuevos planteamientos derivados de las propuestas del EEES requieren un modelo de evaluación orientada en este sentido, que introduzca cambios sustanciales con respecto a la evaluación tradicional (Apodaca et al. 2006), tal y como queda recogido en la figura 2.7.

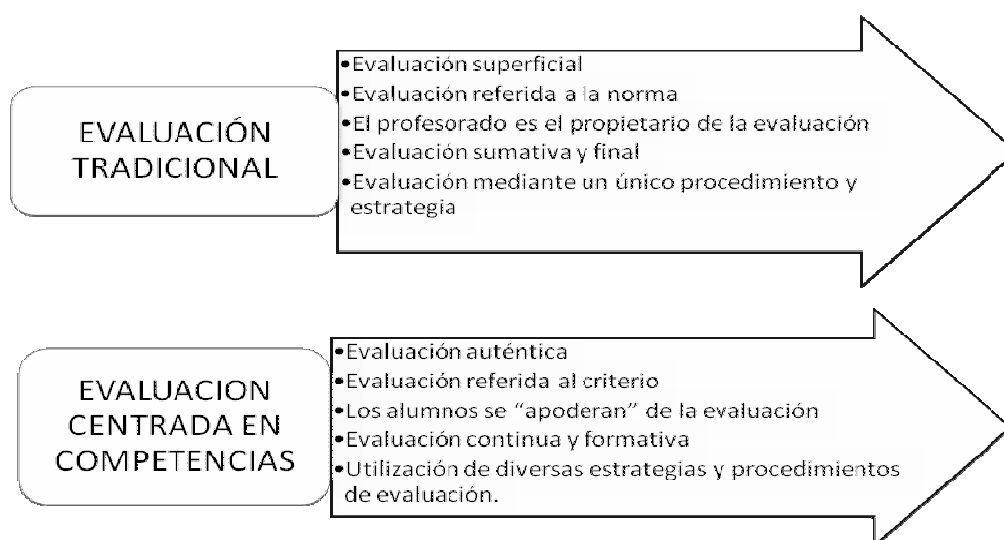


Figura 2.7: Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación basada en competencias. Adaptado de Apodaca et al., 2006

El papel que tiene el profesor en la evaluación de competencias es una tarea mucho más amplia que la utilizada tradicionalmente en el ámbito universitario, ya que debe planificar a priori no solo qué evaluar sino que también planificará cómo y cuándo. Para ello, el profesorado debe establecer una serie de actividades evaluadoras, ponderando el peso que estas tienen en la calificación final de la materia y tendrá que preparar estrategias que permitan tomar nota de los progresos del alumnado.

## 2.4.2. Contextualización de la evaluación en las aulas universitarias

Consideramos que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación dentro del diseño metodológico de una materia. Es más, en un mismo curso deberán realizarse actividades evaluativas de tipo sumativo y final, naturalmente, formativas y continuas, teniendo en cuenta la secuenciación de la evaluación, es decir, cuándo evaluar. La mejor forma de evaluar el correcto desarrollo de las competencias, sería aplicando una combinación de las modalidades anteriormente señaladas (véase tabla 2.9).

Tabla 2.9: Principales estrategias evaluativas. Fuente: De Miguel, 2005, p.46

➤	Evaluación global al final de periodos amplios de formación (por ejemplo, después de los dos primeros cursos).
➤	Evaluación global al final de la titulación (memoria, proyecto, etc.... con equivalencia en créditos, etc.).
➤	Evaluación acumulativa por materias sin evaluación global final ni por periodos amplios.
➤	Evaluación acumulativa por materias con evaluación global final y/o por periodos amplios.

La evaluación en la educación superior debería centrarse en las modalidades de evaluación continua y formativa. Creemos que estas constituyen una de las mejores formas de evaluar el correcto desarrollo de las competencias estudiantiles a lo largo del curso.

La evaluación formativa motiva el ritmo de estudio establecido por el profesorado, lo que favorece el aprendizaje y con ello la adquisición de competencias trabajadas de forma continua a lo largo del curso académico. De esta manera, la evaluación se utiliza con fines de retroinformación que puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para mejorar la enseñanza impartida.

A su vez, como señala López Mojarro (2001, p.19), *“la evaluación continua facilita al profesorado información que le permite: intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, ya que dispone de una visión de las dificultades y progresos de los estudiantes en el mismo, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante”*.

De Miguel (2005) indica, que debido a los diferentes componentes de las competencias a evaluar: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores; el alineamiento de la evaluación en la formación basada en competencias obliga al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias al igual que el uso de las técnicas y procedimientos debe ser variado.

Centrando la atención en la evaluación de competencias del proceso didáctico, una de las grandes preocupaciones se encuentra en la selección de técnicas y procedimientos de evaluación más adecuados para llevar a cabo dicho proceso y poder evaluar al alumnado universitario (véase tabla 2.10).

El alumnado de la Titulación de Grado en Educación Primaria como futuro docente debe conocer que la mayor parte de sus actividades académicas como discentes y de sus actividades profesionales como futuros docentes se realizan en escenarios donde aparecen las interacciones con personas, para ello es necesario trabajar las competencias propias de su titulación, ya que la educación en las aulas universitarias debe ser concebida como un sistema de comunicación bidireccional. Dicha comunicación constituye uno de los cimientos fundamentales para la vida social.

Tabla 2.10: Procedimientos y técnicas evaluativas. Adaptado de De Miguel, 2005

Estrategias evaluativas	Descripción
1. Pruebas objetivas	Estimación del nivel instructivo de un sujeto utilizando preguntas breves y concisas cuya respuesta exige un mínimo de palabras
2. Pruebas de respuesta corta	Valoración, por escrito, de la adquisición de conocimientos por parte del alumnado mediante la respuesta a preguntas concretas
3. Pruebas de respuesta larga	Valoración, por escrito, de la adquisición de conocimientos por parte del alumnado mediante la respuesta a cuestiones de carácter general
4. Pruebas orales	Valoración de los informes escritos resultantes de la puesta en práctica de proyectos de trabajo y de diferentes tareas académicas
5. Trabajos y proyectos	Valoración de la realización escrita de una descripción detallada de las actividades desarrolladas por el alumnado en los períodos destinados a las prácticas del grado
6. Informes de prácticas	Valoración de la vivencia real o simulada de tareas relacionadas con el ejercicio profesional, por medio de diferentes estrategias de registro
7. Pruebas de ejecución	Valoración de las tareas y adquisiciones de un sujeto por parte del propio implicado (Ej: autoinformes)
8. Autoevaluación	Proceso de valoración, crítica y reflexión de los ritmos de aprendizaje por parte del propio alumnado.
9. Escalas de actitudes	Descripción de las conductas de un sujeto o grupo por medio de la percepción sensorial (Ej: registros de incidentes críticos, anecdóticos, listas de control, diarios...)
10. Técnicas de observación	Selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la selección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de reflexión
11. Portafolio	Colección sistemática y organizada de evidencias del trabajo de un estudiante

Por tanto, considerar la educación como sistema de comunicación nos abre una serie de posibilidades metodológicas que podremos aprovechar en las aulas universitarias para la adquisición de competencias del alumnado y con ello para su evaluación.

Uno de los motivos o razones para elegir y decidir los instrumentos que se utilizarán para la evaluación de competencias, será la búsqueda de creación de escenarios o situaciones lo más parecidas a la realidad para adquirir y desarrollar habilidades referentes a *saber*, *saber hacer* y *saber estar*, al dominio de distintos tipos de habilidades. Estos objetivos implican cómo aplicar los conocimientos para actuar ante una situación dada y esto es lo que nos interesa para el alumnado de la titulación de Grado de Educación Primaria como futuro docente.

Creemos que los procedimientos y técnicas evaluativas deben responder a los enfoques metodológicos, centrados en las modalidades de enseñanza descritos en las guías docentes, situando al alumnado como protagonista fundamental de su aprendizaje, con una metodología operativa y participativa, más activa, siendo orientado y guiado por el profesorado.

Para ello, es necesario familiarizar al alumnado con la terminología que establece el crédito ECTS, así, el profesorado debe *“explicar la tarea, la estructura y las habilidades requeridas”* (Collazos y Mendoza, 2006, p.70).

De Miguel (2005), en el estudio *Modalidades de enseñanzas centradas en competencias* llevó a cabo un análisis cuantificando sus relaciones entre modalidades

organizativas y estrategias evaluativas, en una escala valorativa de intensidad (0 a 3). Esta tarea fue realizada individualmente por 7 jueces expertos en estas materias, y cuyo resultado se expone en la tabla 2.11, donde se presentan las relaciones entre dichos ámbitos:

Tabla 2.11: Relaciones entre Modalidades Organizativas y Estrategias Evaluativas. Fuente: De Miguel, 2005, p.115

Modalidades Organizativas / Estrategias Evaluativas	Clases Teóricas	Seminarios y Talleres	Clases Prácticas	Prácticas Externas	Tutorías	Estudio y Trabajo en Grupo	Estudio y Trabajo Individual Autónomo
Pruebas objetivas	3	0	1	0	0	0	3
Pruebas de respuestas cortas	3	1	0	0	0	1	3
Pruebas de desarrollo	3	1	1	0	0	1	3
Trabajos y proyectos	0	2	2	2	2	3	2
Informes/memorias de prácticas	0	2	3	3	2	2	2
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	0	2	3	3	1	2	2
Sistemas de auto-evaluación	1	1	2	2	2	1	1
Escalas de actitudes	0	1	1	2	1	1	0
Técnicas de observación	0	2	2	2	2	2	0
Portafolio	0	2	2	2	3	2	2
<b>Totales</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>18</b>

Como se refleja en la tabla anterior, estudio y trabajo individual autónomo, es la modalidad de enseñanza mejor valorada, seguida de clases prácticas, prácticas externas, estudio y trabajo en grupo, seminarios y talleres, tutorías y por último, clases teóricas. La primera (estudio y trabajo individual autónomo), hace uso de 8 estrategias evaluativas de las 10 propuestas en el estudio, siendo las siguientes: pruebas objetivas, pruebas de respuestas cortas, pruebas de desarrollo, trabajos y proyectos, prácticas, informes/memorias, pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, portafolio y sistemas de auto-evaluación.

Indudablemente, algunas modalidades podrían utilizar una mayor variedad de estrategias evaluativas y otras, por el contrario, disponen de menos posibilidades.

En esta misma línea, Cano (2008) establece una relación entre las implicaciones del concepto de competencia y las consecuencias que pueden tener para la evaluación, al tiempo que realiza una propuesta de posibles instrumentos y técnicas útiles en cada caso (véase figura 2.8).

CONCEPTO COMPETENCIAS IMPLICA	CONSECUENCIAS PARA LA EVALUACIÓN	POSIBLES INSTRUMENTOS
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Prácticum Proyecto final
2. Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones	Técnicas de observación (check-list, escalas...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no "se es" o "no se es")	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Procesos de autoevaluación
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del aprendizaje	Evaluar la capacidad de autoreflexión	Portafolios, diarios de clase, carpetas de aprendizaje

Figura 2.8: Implicaciones del concepto de competencias en la evaluación. Adaptado de Cano, 2008

Una evaluación por competencias implica el cambio de una valoración por logros a una por procesos, por tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que interfiere el contexto, la motivación, el desarrollo cognitivo, etc. Ello implica nuevas tareas para el profesorado universitario, dedicando más tiempo y atención a temas como los que enumeramos a continuación:

- Entender la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje, que se desarrolla durante y no solo al final de las actividades realizadas por estudiantes. Es decir, hacer uso de la evaluación continua y formativa que se complementa con la evaluación sumativa, al final del proceso.
- Establecer criterios e indicadores claros para la evaluación de los aprendizajes en función de lo que se vaya a evaluar (conocimientos, competencias procedimentales, actitudes, etc.) y darlos a conocer a los estudiantes al principio del curso. Proceder a la negociación de los mismos en la medida posible.
- Realizar la evaluación no solo como una actividad de control de lo que se ha realizado sino también como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido.

Para atender a la evaluación de competencias académicas y profesionales, se puede recurrir a cualquiera de las estrategias evaluativas anteriormente expuestas por autores como De Miguel (2005) y Cano (2008) teniendo en cuenta la relación de estas con las modalidades organizativas de la enseñanza.

De igual forma, hay que asumir que la evaluación de competencias no es una tarea simple, puesto que el concepto de competencias tampoco lo es, por lo que la reflexión conjunta sobre nuestros planteamientos de evaluación, las técnicas e instrumentos que utilizamos, puede ser una tarea que facilite mucho nuestra labor en este sentido y nos ayude a contemplar realmente la evaluación como un elemento potenciador de aprendizaje, más que como una simple función de control y acreditación.





## ***Capítulo 3***

### ***Las TIC y la Universidad***

---



Con este capítulo titulado *Las TIC y la Universidad* afianzamos el marco teórico. Comenzamos ofreciendo una *Evolución de la Sociedad de la Información y del Conocimiento*, donde presentaremos la influencia de esta en la educación superior, mostrando la conceptualización y el avance de la Sociedad de la Información (SI) a la Sociedad del Conocimiento (SC), para llegar a los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento que la universidad, en el marco de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) puede afrontar. Para ello, es necesario instruir al alumnado en una formación basada en la adquisición de competencias que les capaciten para el desempeño profesional de la sociedad actual.

El segundo epígrafe titulado *La Tecnología Web 2.0*, especificamos como las herramientas TIC han revolucionado los sistemas de comunicación, centrándonos en los que están incorporados en nuestra vida cotidiana y facilitan las actividades básicas, entre ellas la educativa. A continuación, presentamos la noción de *Alfabetización digital y brecha digital*, donde mostramos la influencia de las TIC en las nuevas formas de entender las funciones de la universidad en la transmisión del conocimiento, por ello, será necesario partir de su conceptualización, abordándolas desde la perspectiva de cómo estas fomentan la formación de las personas como sujetos activos y críticos.

En el tercer epígrafe, *Las TIC en la Educación Superior*, expondremos la importancia que estas alcanzan en el proceso de convergencia europea, su impacto en la enseñanza, en la actividad académica y su papel en las aulas universitarias. Partiendo de las aplicaciones que las herramientas TIC aportan y, evidenciando cómo el dominio de estas, y su uso eficaz, se convierten en herramientas esenciales para el docente y en la formación de alumnado, es imprescindible saber qué aportan para el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, y qué aspectos se perciben como necesarios para comunidad universitaria.

Con el epígrafe, *Aportaciones de las TIC a la formación por competencias en la Educación Superior*, ofrecemos la importancia que obtienen las TIC y sus posibilidades para alcanzar nuevas formas de aprender a través de la formación basada en competencias.

Finalizaremos el capítulo con el quinto apartado *Aportación de las TIC en la formación por competencias en el Grado de Educación Primaria*, señalando las funciones y tareas encomendadas por la UCO en la formación del alumnado

universitario, considerando el apoyo fundamental que las TIC ofrecen para el desarrollo y adquisición de otras competencias.

### 3.1. Evolución de la Sociedad de la Información y del Conocimiento

En las sociedades capitalistas actuales aparece un nuevo concepto expuesto por diferentes autores como Blondeau et al. (2004), Hardt y Negri (2005), que lo designan como *capitalismo cognitivo*, refiriéndose al hecho que *“en el capitalismo contemporáneo la producción de conocimiento se ha convertido en el producto predominante”* (Galcerán, 2003, p.13).

Vercellone (2004, p.66), concibe el capitalismo cognitivo como el *“impulso adquirido por una economía fundada en la difusión del saber y en la cual la producción de conocimiento deviene la oportunidad principal de valorización del capital”*.

En palabras de Blondeau (2004), *“se mide en los tiempos de la globalización;(…). De hecho, durante la mayor parte de la década de 1990, hablar de nuevas tecnologías era sinónimo de startups y stock options, esto es, de rápido enriquecimiento de una generación de ingenieros y técnicos que podían poner sus capacidades al servicio de proyectos espectaculares para el desarrollo de sofisticadas aplicaciones informáticas o de complejos dispositivos de comunicación y computación”* (p.20-21).

De las definiciones presentadas, deducimos que para atender a las exigencias que muestra el capitalismo cognitivo, reclamando trabajadores capaces de generar conocimiento, es ineludible prepararlos para cubrir dicha finalidad a través de la formación en competencias, solo de esta forma se responderá a dichas demandas *“la educación superior ha de proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanzas para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes, de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales, ...”* (Bricall, 2000, p.16).

En consecuencia, *“somos, por tanto, más partidarios de una alfabetización que amplíe la mercantilista-laboral, y se centre más en una democrática”* (Cabero y Llorente, 2006, p.12); pero podemos determinar que la SI es una etapa previa a la SC,<sup>6</sup> siendo necesario realizar una explicación de la evolución de estos procesos, que darán las pautas para establecer el papel que juega la Sociedad de la Información y de la Comunicación (SIC) en la formación en los estudiantes universitarios.

---

<sup>6</sup> El Dictamen aportado en *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones-Informe Final eEurope 2002-*, fija que *la creación de la Sociedad de la Información, es la antecámara de la Sociedad del Conocimiento.*

La SI aparece en la década de los 60 en países desarrollados, siendo dicho término defendido por Bell (1976), quien la presentaba como una sociedad basada en los servicios, caracterizada por una rápida evolución y, por tener como factor de producción la información como materia prima.

En esta línea Marazzi (2003) habla de trabajo cognitivo, planteando que en la época postmaterialista, las materias primas más importantes son el saber, la inteligencia y las cualidades cognitivo-inmateriales, activadas a lo largo de los procesos productivos.

Vercellone (2004) indica la transición existente entre la sociedad de los servicios hasta llegar la SC pasando por la SI. Según este autor *“... la crisis actual del desarrollo debe ser cotejada con la crisis del capitalismo industrial y con la transición hacia lo que podemos calificar como capitalismo cognitivo. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento y de las actividades de alta intensidad de saberes se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones”* (p.66). De este modo aparece el término SIC.

Hoy, el nuevo marco de exigencias de la sociedad actual, demanda para la población unos requisitos basados en la capacitación científica y técnica, que exigen habilidades y recursos cognitivos necesarios para el desempeño de múltiples trabajos. Estas se encuentran ligadas a que las personas obtengan un bienestar, y ello requiere la adquisición de diversas competencias (Galceran, 2003).

Queda constatada de esta manera, la influencia de la SIC para la educación superior, donde se señala como objetivo prioritario en la introducción al Proyecto LOU (2001), que la universidad en el marco de la SIC puede afrontar los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento.

En este sentido, coincidiendo con Gewerc (2005), el cambio paradigmático que sufre la universidad, hace imperiosa la constante insistencia de adecuar la enseñanza superior a los cambios sociales, económicos y tecnológicos,... en consonancia, con la UE y la globalización mundial.

Por ello es imprescindible por parte de las instituciones políticas y educativas estar expectante ante las nuevas demandas y la rápida evolución social, estas implican una constante reflexión y toma de decisiones. Leyendo el informe realizado por Bricall (2000, p. 122) encontramos que *“el sistema educativo y, en especial, las universidades*

*deberían desempeñar un papel determinante en el reequilibrio de los procesos de formación para dotar a la población de habilidades de producción necesarias, y, también, de las habilidades de consumo que les permitan satisfacer sus necesidades intelectuales y culturales y ocupar más positivamente su creciente tiempo libre”.*

Se deduce por tanto, que esta sociedad viene determinada por la producción de información. En este contexto, Rodríguez González (2006, p. 119) concibe la información como el *“conjunto de datos, estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen las capacidades necesarias para interpretarlos y manipularlos”*. En esta línea, Hansson (2002, p. 2) señala que *“los datos tienen que ser asimilables para que se puedan calificar de información, y cognitivamente asimilados para que se puedan calificar de conocimiento”*.

De este modo, siguiendo las ideas expuestas por estos autores, debemos ser conscientes de que la SI no necesariamente supone SC. Entendemos que los datos se convierten en conocimiento, cuando son asimilados y transformados; esto implica que deben ser entendidos, comprendidos y manipulados; que necesitan de un proceso de interiorización para que pasen a formar parte de las estructuras cognitivas del sujeto, siendo las herramientas básicas para generar conocimiento (véase figura 3.1).



Figura 3.1: Procesamiento de la Información

Para alcanzar la fase de creación, es necesario llevar a cabo un proceso de aprendizaje, que en palabras de Marquès (1999, párr.17), siempre implica:

- *Una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración de los elementos del mensaje (palabras, iconos, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en juego actividades mentales distintas: los textos activan las competencias lingüísticas, las imágenes las competencias perceptivas y espaciales, etc.*
- *La comprensión de la información recibida por parte de los estudiantes que, a partir de sus conocimientos anteriores, sus habilidades cognitivas y sus intereses, organizan y transforman la información recibida para elaborar conocimientos.*
- *Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.*

- *La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.*

Por tanto, para alcanzar la creación de información es necesario instruir a los estudiantes en una formación basada en la adquisición de competencias que los doten para desempeños profesionales que la sociedad demanda. Dicho proceso debe concebirse como formación integral de la actividad educativa, teniendo como referente a la universidad.

Es necesario considerar a la institución universitaria como agente educativo que sitúe como fin instructivo la formación estudiantil a través de la transmisión y creación del conocimiento. *“Nuestra sociedad confía hoy más que nunca en la universidad, para abordar nuevos retos, derivados de las sociedad del conocimiento en los albores del presente siglo”* (MEC, 2001, p.4).

También es inevitable pensar que la transformación de la información en conocimiento se verá favorecida por los nuevos instrumentos tecnológicos, que se aprecian como una práctica flexible y acomodada entre la población actual. Así, la Comisión de las Comunidades Europeas (2003, p.5) mostraba la calidad que tiene la producción de nuevos conocimientos para el desarrollo y describe que *“la economía y la sociedad del conocimiento nacen de la combinación de cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, esencialmente por medio de la investigación científica, su transmisión mediante la educación y la comunicación, y su explotación a través de la innovación tecnológica”*.

En este contexto, el conjunto de riquezas, de conocimiento existentes en los centros de educación superior, así como, el alto desarrollo de sus métodos de enseñanza, la presencia de las TIC que tienen entidad propia y están cambiando cualquier ámbito donde se insertan, se convierten en uno de sus mejores recursos para hacer de esta, uno de los centros de trabajo intelectual en el mundo. Por ello, la universidad como agente educativo institucional, incorpora las posibilidades que ofrecen las TIC en su ámbito educativo, ya que la universidad no puede vivir alejada de la evolución social, cultural y tecnológica.

### **3.2. La tecnología Web 2.0**

Las TIC han revolucionado los sistemas de comunicación, e incluso, han moldeado el perfil de la política hacia una visión globalizada, pero lo más destacable

de ellas, es cómo han cambiado la forma en que realizamos tareas cotidianas como trabajar, vivir, comunicarnos, divertirnos o aprender. Esta idea queda reflejada en la *Declaración de Principios* de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información celebrada en Túnez (2004, p. 2), donde se reconoce que *“la educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos”*, y se afirma que *“las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. El rápido progreso de estas tecnologías brinda oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados de desarrollo. La capacidad de las TIC para reducir muchos obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia, posibilitan, por primera vez en la historia, el uso del potencial de estas tecnologías en beneficio de millones de personas en todo el mundo”* (p.2).

Se podría realizar una lista amplia de los dispositivos y herramientas TIC que se pueden encontrar en el mercado, pero el propósito en este apartado es hacer referencia a aquellos que están incorporados en nuestra vida cotidiana y que facilitan las actividades básicas, entre ellas las educativas, sin olvidar, como expone Cabero (2002), que las llamadas nuevas tecnologías, al igual que las tradicionales, han surgido fuera del contexto educativo y después se han incorporado a este (véase figura 3.2).

El vídeo interactivo, videotexto, teletexto, televisión por satélite y cable, hipertextos, hipermedia, sistemas multimedia, tele y videoconferencia, plataformas digitales, tecnologías digitales, correo electrónico, telemática, realidad virtual,... son los medios e instrumentos técnicos que autores como Cabero (1996) citan como parte de este entramado que hemos venido a definir y conceptualizar como *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC).

González Soto, et al. (1996, p. 413), las describen como *“un conjunto de procesos y productos derivados de herramientas nuevas (hardware y software), apoyos de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, el procesamiento y la transmisión digitalizada de la información”*.





Figura 3.2: Dispositivos y herramientas TIC

El concepto de TIC abarcaría términos como informática, telemática, multimedia, los medios de comunicación e interacción social, interpersonal con soportes tecnológicos, que permiten una conexión sincrónica como asincrónica (Marquès, 2001). Es conveniente aclarar que ambas (conexión sincrónica y asincrónica), están relacionadas con la forma de comunicarnos, de establecer relaciones humanas, de aquí la importancia que estas alcanzan para los entornos educativos ofertados por la universidad: presencial, semipresencial y virtual.

De esta manera, los ordenadores, los teléfonos, los televisores y otros medios comienzan a combinarse con nuevas tecnologías integradas, hacen que las ideas sobre los modos en que las personas se comunican y, la manera en que se relacionan con otras, vayan cambiando.

Ortoll (2007) detalla la formación de nuevos contextos provocados por la aparición y repercusión de las TIC en todos los sectores sociales (véase figura 3.3).

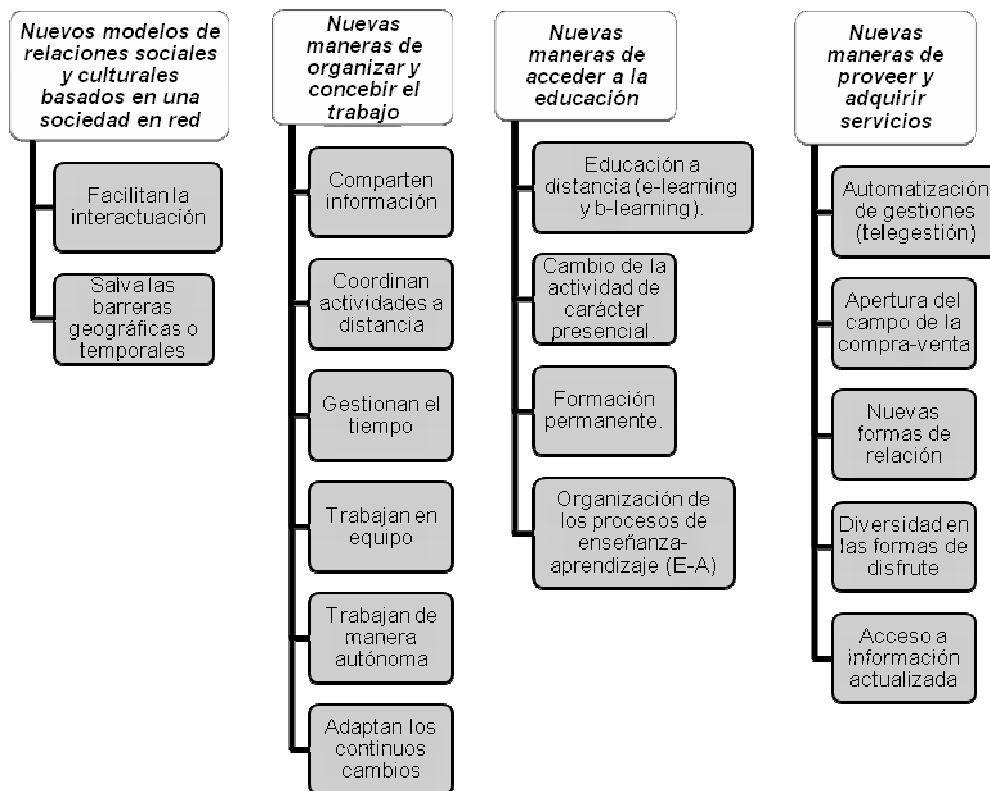


Figura 3.3: Contextos derivados de la integración de las TIC. Adaptado de Ortoll, 2007

Estos escenarios se convierten en pilares básicos de las acciones cotidianas llevadas a cabo en nuestros hogares, trabajos y lugares de ocio, siendo dichas gestiones, la base de la mayoría de las actividades laborales, sociales, culturales y educativas en la sociedad actual. Surgen nuevos contextos o escenarios que se manifiestan como líneas conductoras de las sociedades futuras, por lo que, se hace necesario no solo conocer y dominar sus posibilidades y funcionamiento, sino también, su lenguaje, a través de lo que se conoce como la adquisición de la competencia digital.

En la actualidad, la telemática se considera la revolución más significativa, sobre todo por facilitar la conexión, rompiendo las barreras espacio-temporales, por permitir la interacción sincrónica y asincrónica, por su versatilidad a la hora de crear, buscar, compartir, gestionar y transmitir información. Todo ello, ha posibilitado esta transformación a la que se hace referencia, sin menospreciar al resto, pues todas ellas aportan beneficios en un aspecto u otro.

En palabras de Marquès (2000, párr.5) *“sus principales aportaciones a las actividades humanas se concretan en una serie de funciones que nos facilitan la realización de nuestros trabajos porque, sean estos los que sean, siempre requieren una cierta información para realizarlo, un determinado proceso de datos y a menudo*

*también la comunicación con otras personas; y esto es precisamente lo que nos ofrecen las TIC”.*

Por otro lado, Wollen (1998, citado en Gewerc, 2005, p.60), señala los rasgos siguientes como los más destacables de las TIC:

- *“Acceso directo a materiales almacenados en una memoria, contextualizables a voluntad y más accesibles que el mundo real.*
- *Posibilidades variadas e inmediatas de mezcla y manipulación de imágenes que permiten reinterpretar la realidad.*
- *Capacidad de producción con base informática y con ello, nuevas posibilidades de combinación en textos, imágenes y sonidos.*
- *Elaboración de situaciones bajo el formato de simulación (mundos virtuales) que permiten crear paisajes, objetos o personajes que amplían las fases de aprendizaje basado en experiencias en múltiples situaciones.*
- *Creación de nueva iconografías y formas de representación a partir de la combinación de los procedimientos anteriores.*
- *Desarrollo de hologramas y otros tipos de imágenes en tres dimensiones, que permiten nuevas interacciones entre el usuario y sus productos”.*

Hay que destacar al hilo de estos rasgos que la gran mayoría de las TIC tienen como denominador común un aspecto que las hace operativas, Internet (Marquès 2000).

Internet se entiende como un instrumento popular, una herramienta necesaria no solo en el ámbito intelectual, sino en todos los contextos: personales, familiares, profesionales, sociales y educativos.

Desde la perspectiva de la UE, España figura como uno de los países con un nivel medio-bajo de utilización de las TIC con respecto a otros países en cuanto al uso de los dispositivos más extendidos.

Revisando los resultados de datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012, p.3), el porcentaje de usuarios de TIC por comunidades autónomas son los siguientes (véase la tabla 3.1):

Tabla 3.1: Evolución del uso de TIC por Comunidades Autónomas. Adaptado de INE, 2012

	Personas que han utilizado ordenador en los últimos 3 meses	Personas que han utilizado Internet en los últimos 3 meses
<b>TOTAL</b>	<b>72,2</b>	<b>69,8</b>
Andalucía	68,4	67,0
Aragón	74,1	72,7
Asturias, Principado de	70,5	61,5
Baleares, Illes	74,9	74,5
Canarias	66,1	65,6
Cantabria	74,2	70,5
Castilla y León	69,6	67,3
Castilla - La Mancha	68,3	66,5
Cataluña	76,4	74,6
Comunidad Valenciana	68,9	64,7
Extremadura	65,4	63,1
Galicia	66,1	63,5
Madrid, Comunidad de	81,2	77,7
Murcia, Región de	69,3	68,6
Navarra, Comunidad Foral de	74,0	72,4
País Vasco	76,8	75,7
Rioja, La	71,2	65,6
Ceuta	66,3	66,7
Melilla	58,4	57,5

Las comunidades autónomas que se encuentran por encima de la media española, en los indicadores sobre el uso de ordenadores e Internet son, por orden decreciente, Comunidad de Madrid (81,2% y 77,7%), País Vasco (76,8% y 75,7%), Cataluña (76,4% y 74,6%), Islas Baleares (74,9% y 74,5%), Aragón (74,1% y 72,7%), Comunidad Foral de Navarra (74,0% y 72,4%) y Cantabria (74,2% y 70,5%).

En conclusión, el avance en el impulso de las TIC en España es lento con respecto a otros países de la UE, sí que se detecta mayor número de participantes del uso del ordenador y una presencia cada vez extendida de conexión a Internet en los hogares y universidades españolas. Aún así, se debe tener en cuenta que *“todavía nos encontramos en un estado inicial del desarrollo de la Sociedad de Información, en el que solo se ha aprovechado una pequeña parte del potencial que estas tecnologías pueden ofrecer. Sin duda, la próxima década vendrá caracterizada por incremento importantísimo en la utilización de los servicios relacionados con Internet, que tendrá un gran impacto en la mayoría de los sectores económicos”* (Fundación Telefónica, 2009, p.439).

Como expusimos en el capítulo segundo, la universidad está cambiando y así queda constatado por autores como De Miguel (2006), Zabalza (2007) y Pérez Gómez et al. (2009). Está inmersa en un nuevo paradigma educativo, que responde a las demandas proyectadas por el EEES, la reestructuración de las titulaciones, el crédito ECTS, los procesos de acreditación y evaluación institucional, la introducción y

difusión de las TIC, siendo estas algunas de las razones que están impulsando una nueva manera de concebir la docencia universitaria.

Gewerc (2005, p.61) indica que el proceso de digitalización de la información en la educación superior *“permite la aplicación de procesos de transformación u combinación hasta ahora inimaginables que han hecho aparecer nuevos tipos de materiales, desconocidos anteriormente”*, en consecuencia, para lograr que la universidad cumpla con demandas marcadas por la SIC, como institución educativa debe fomentar la creación de conocimiento, la participación, la cooperación y publicación a través de los recursos que ofrece la Web.

El término Web, fue utilizado para referirse a una segunda generación en la historia del desarrollo de tecnología Web basada en comunidades de participantes y una gama especial de servicios, como las redes sociales, blogs, wikis, etc., que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz de información entre consumidores de una comunidad o red social.

El concepto de Web 2.0 debe su origen a O’Reilly (2004). Para este autor la Web 2.0 es concebida como consecuencia de una actitud diferente de entender y utilizar la red, donde el acceso lineal y unidireccional que hasta el momento se hacía de la información, pasa a convertirse en consulta y creación multidireccional (O’Reilly, y Battelle, 2009).

Internet deja de ser una vía en la cual *“la información se transmite y se consume y pasa a ser una plataforma en la que se crea contenido, se comparte, se remezcla, se reutiliza, etc.”* (Castaño y Palazio, 2007, p. 18). Se habla de ella, como un software social pensado para el beneficio de la llamada inteligencia colectiva, donde se da especial importancia a la interacciones de los participantes y las interconexiones producidas entre personas (Richards, 2007). Con el término Web 2.0, también llamado Web social, se establece el enfoque colaborativo y social de esta herramienta, con ayuda de una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia colectiva (véase figura 3.4):



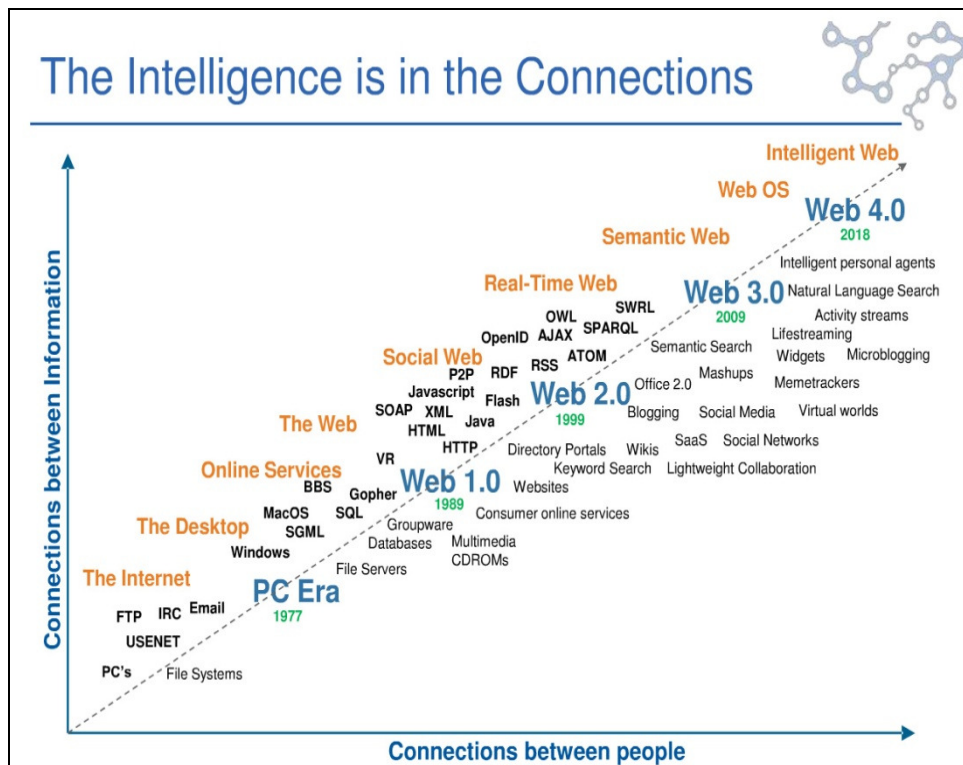


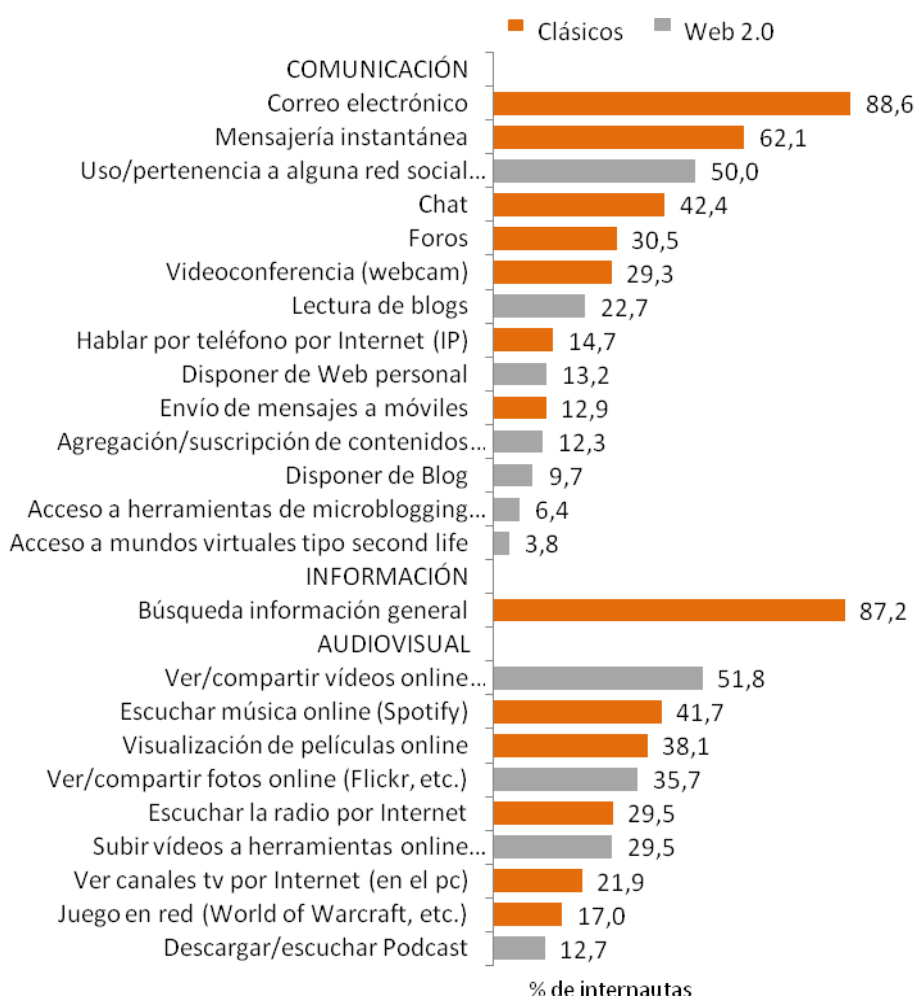
Figura 3.5: Evolución de la información de la Web. Fuente: Spivack 2009

La primera fase (1990-1997), asentada en el desarrollo de la plataforma básica de Internet, con una Web estática, donde el sistema de navegación, la estructuración de enlaces y el alojamiento de gran cantidad de información, así como, su acceso generalizado se realiza de manera lineal, las páginas Web son documentos estáticos que jamás se actualizaban, con el paso del tiempo, llegó a denominarse Web 1.0.

Progresivamente, entre el período que comprende los años 1997-2003, aparecen los primeros servicios de la red y la interacción entre personas, destacando que las páginas Web son construidas dinámicamente, a partir de una o varias bases de datos, pasando de ser una Web estática a una Web dinámica, se habla de Web 1.5, como el prelude de lo que en 2003 se llamaría Web 2.0, que va desde el 2003-2010 (Revuelta y Pérez, 2009; Spivack, 2007).

Este fenómeno Web 2.0, en el que aún seguimos inmersos, se caracteriza por ser una Web colaborativa, donde los usuarios se convierten en contribuidores, publican las informaciones y realizan cambios en los datos; queda definida por *“la aparición de un sinnúmero de productos que prestan servicios online con una interfaz intuitiva, de valor añadido en contenidos, donde los datos son verdaderamente la esencia y las herramientas un mero recurso de acceso gratuito”* (Reche, 2012, p.75).

La Fundación Telefónica, en el informe sobre el estado de la *Sociedad de la Información en España 2010*, y publicado en enero de 2011, describe los cambios importantes que se han experimentado en las actividades realizadas en Internet, como mostramos en la gráfica 3.1, por tanto, “*el aumento de las actividades que se pueden englobar bajo el paraguas de 2.0 es continuo y destaca el incremento de 22 puntos porcentuales que se produce en la actividad uso/pertenencia a una red social*” (Fundación Telefónica, 2011, p.80). Este hecho supone a su vez, una “*reducción en la utilización de medios más tradicionales como el correo electrónico, el chat, los foros, o el envío de mensajes a móviles cuya utilización se ve reducida durante el presente año*” (Fundación Telefónica, 2011, p.80).



Gráfica 3.1: Uso de aplicaciones y servicios en Internet (España) durante el 2010. Fuente: Sociedad de la Información, 2011, p.81

En el Documento Marco elaborado por el MEC (2003), se recoge que “*el fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior. El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más*



*incrementado no solo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas, sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros radicados en países distintos al que iniciaron su formación” (p.2), es por ello que el empleo de TIC se orienta más hacia la movilidad y la internacionalización de los programas y estudios que a la incorporación de estos recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

Mientras que se asumen y entienden todas las potencialidades de los servicios que ofrece la Web 2.0, se asoma, la Web 3.0, Web semántica y/o Web inteligente que según Spivack (2007) abarcaría desde 2010 hasta 2020. Esta etapa, según Berners-Lee (2007, citado en Reche, 2012, p.76), *“se prevé como el futuro de la interconectividad, una arquitectura de la Web regida por una manera diferente de organizar la información de manera propia e integrada, dotada de capacidad para inferir el significado de dicha información, a partir de lenguajes formales que permiten representar el conocimiento con semánticas de unidades de información, bien definidas, llamadas antologías y que al tiempo, mantienen un proceso de regeneración continua, atendiendo a las demandas de los interesados, en definitiva, una red más madura”.*

Pero en Internet, todo tiene un periodo de vigencia y en el caso de la Web 3.0, autores como Spivack (2007) y Berners-Lee (2007) vaticinan como sucesora a la Web 4.0.

En este marco tecnológico Pedreño (2009, párr.38) define la actuación de la universidad dentro de este nuevo paradigma como *“académicamente emprendedora, capaz de integrar tecnologías y aplicaciones Web 2.0 en todas sus actividades universitarias, especialmente la docencia y la investigación, y decidida a implementar entre sus colectivos la filosofía innovadora y creativa definitoria de la Web 2.0”.*

### 3.2.1. Alfabetización digital y brecha digital

*“La alfabetización no es simplemente saber cómo leer y escribir un texto determinado sino la aplicación de este conocimiento para propósitos específicos en contextos específicos. La naturaleza de esas prácticas incluyendo, desde luego, sus aspectos tecnológicos determinará los tipos de habilidades asociadas con la alfabetización”* (Sribner y Cole, 1981, citado en Rodríguez Illeras, 2004, p.433).

Cuando hablamos de alfabetización debe quedar claro que el individuo hace una interpretación de la realidad en función del contexto, del momento en que se produzca y de la manifestación simbólica que represente, independientemente de la fuente o fuentes y de los soportes que la contengan. Se concibe así la alfabetización desde una perspectiva social, además de las visiones psicológicas y lingüísticas habituales.

Con la evolución digital surge un nuevo concepto denominado alfabetización digital. Bawden (2002), la concibe como aquella que proporciona a la población la capacidad de utilizar las herramientas electrónicas, virtuales y digitales de manera eficaz, permitiéndole una adecuación de las TIC.

Para Rodríguez Illeras (2004, p.432) es necesario entender la alfabetización digital como *“una competencia comunicativa y social que toma en cuenta el contexto de comunicación, cultural e interpersonal en el que se produce”*.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (MECD y OCDE, 2003, p. 80) la definen como *“un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en Internet”*.

De las definiciones expuestas deducimos que la alfabetización digital va más allá del simple hecho de saber manejar un ordenador, es uno de los elementos actualmente fundamentales en los que se basa la formación permanente del sujeto.

Bawden (2002) encuentra, diversas formas de nombrar la alfabetización, presentándolas como destrezas: informática, en medios de comunicación, digital, informacional, en redes, etc., donde cada una aporta una dimensión puntual en virtud de su contextualización.

Desde esta perspectiva, la alfabetización se compone de una serie de destrezas básicas, para *“acceder, analizar, evaluar, crear mensajes en una variedad de formas, que vayan desde las impresas, pasando por los audiovisuales como los vídeos hasta*

*la Internet y los multimedia*” (Cabero y Llorente, 2008, p.12), pero cabría concretar si estas habilidades se establecen en el marco del dominio y manejo de las herramientas o por el contrario ¿necesitan de una formación específica?

Responder a esta pregunta nos obliga a destacar la gran importancia del acceso y disponibilidad de las TIC para los estudiantes y la necesidad de adquirir destrezas para saber manejarlas, pero también, es imprescindible resaltar la importancia que alcanzan en la actualidad dentro del marco del EEES, la formación basada en la adquisición de competencias, especialmente la audiovisual y digital en el estudiante universitario, para desarrollar y potenciar la búsqueda de información o documentación, para la selección, discriminación, utilización y transmisión de esta de manera responsable y ética, y esto solo se adquiere a través de la instrucción.

Es necesario aclarar que la adquisición de la competencia digital por los estudiantes de la educación superior, supone no solo desarrollar destrezas técnicas e instrumentales, sino también potenciar habilidades de tipo cognitivo, comunicativo y social entre otras. En este sentido, debido a la diversidad de actividades que conllevan la adquisición de la competencia digital, podríamos utilizar el término de multialfabetización, en lugar de alfabetización digital (Cabero y Llorente, 2008).

De acuerdo con lo comentado, la alfabetización digital deberá capacitar al alumnado universitario en una serie de competencias: *“conocer cuando hay una necesidad de información; identificar la necesidad de información; trabajar con diversidad de fuentes y códigos de información; saber dominar la sobrecarga de información; evaluar la información y discriminar la calidad de la fuente de información; organizar la información; usar la información eficientemente para dirigir el problema o la investigación; y saber comunicar la información encontrada a otros”* (Cabero y Llorente, 2008. p.13). Esta idea nos hace pensar que en el ámbito universitario es necesario un replanteamiento por parte de los docentes a la hora de planificar las propuestas didácticas de las asignaturas, donde se debe incorporar las TIC como elemento integrado en la metodología, y no como recurso adyacente.

Gutiérrez (2002, p. 25), afirma que la alfabetización tecnológica *“es un prerrequisito de ciudadanía en la sociedad del conocimiento y de desarrollo profesional en la economía del conocimiento. Su contrapartida, la brecha digital se concibe hoy día como una barrera al desarrollo personal y social, y como una divisoria social de la misma importancia que la economía”*.

En este sentido, en nuestra sociedad en general, y en los entornos formativos en particular, aquellos sujetos que no se encuentren capacitados para incorporar las TIC de forma cotidiana a su mundo se van a ver marginados de la ciudadanía, y con menos posibilidades para desarrollarse y desenvolverse en todos los niveles sociales. La brecha digital, no solo se origina entre naciones y contextos geográficos, también se promueve entre personas y colectivos (Cabero, 2004).

Es necesario precisar, que la conceptualización de brecha digital puede ser afrontada por multitud de enfoques sociales, ya que las TIC se ven determinadas por otros factores como las diferencias de índole generacional, de género, demográfica, etc., es por ello que algunos autores (Norris, 2001; Warschauer, 2003; Cabero, 2004), señalan diferentes brechas digitales.

Cabero (2004) describe una brecha digital procedente de la influencia de diferentes ámbitos: político, económico y social, educativo, generacional, brecha de género, idiomática y brecha física o psíquica.

Desde nuestro ámbito de estudio, la brecha digital educativa es la relacionada con la alfabetización digital como medio de capacitación para aprovechar los beneficios que aportan las TIC, ya que lo verdaderamente significativo de estas es el grado de apropiación que se haga de ellas.

Lo que en un principio comenzó siendo un privilegio para un grupo reducido, en la actualidad se considera un requisito imprescindible para conseguir la integración social, entendiendo su carencia como un inconveniente que va más allá de ser un problema económico y cultural. La brecha digital es admitida como una incapacidad para que las personas puedan valerse de forma productiva y creadora, conforme a sus necesidades e intereses, convirtiéndose en miembros activos de la comunidad. En definitiva, llega a idearse como un límite social que condiciona el desarrollo humano (Cabero y Llorente, 2006).

En la actualidad se identifica el interés, por parte de docentes, de reformular el enfoque de las acciones de alfabetización digital para incluir, además de la necesaria formación en el uso adecuado de las TIC, *“el desarrollo de valores cooperativos que fomenten la integración de las personas como sujetos críticos y activos”* (Travieso y Planella, 2008, p.6).

### 3.3. Las TIC en la Educación Superior

La SIC conlleva innovaciones derivadas de la presencia de las TIC, que requieren nuevas formas de entender las funciones de la universidad en la transmisión del conocimiento.

En la exposición de motivos de la LOU (2001), se defiende la necesidad para las universidades de “abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento”. Esta idea, implica a toda la comunidad universitaria en la planificación o el diseño del currículo, pero a quien corresponde llevarlo a la práctica, en la programación de sus guías docentes, metodologías y evaluación es al profesorado.

En el capítulo primero, se expusieron los comunicados y declaraciones relevantes en la creación del EEES, desde las *Declaraciones de la Sorbona* (1998) y *Bolonia* (1999) se demandan discursos que relacionan el uso de las TIC en la universidad (Gewerc 2005, p.65), destacando:

- ✓ *Énfasis en el aprendizaje para toda la vida.* Esto está relacionado con las condiciones que impone la nueva sociedad.<sup>7</sup>

Para poder satisfacer a esta demanda, las universidades necesitarán aumentar el uso de las TIC vía aprendizaje online para que el profesorado pueda preparar a los estudiantes para el éxito de una economía global, que demanda que el alumnado pueda acceder, analizar, procesar y comunicar información; usar instrumentos de tecnología de información, trabajar con personas de diferentes culturas y comprometerse con un aprendizaje continuo y autónomo.

- ✓ *El discurso de la mejora de calidad,* planteado como prioritario en todos los documentos, lleva implícito la necesidad de modificar aspectos de tipo organizativo y didáctico ya que las prácticas de enseñanza se centran en el trabajo del alumnado.

---

<sup>7</sup> El centro nacional de Estadísticas de Estados Unidos proyecta que el crecimiento en empleos relacionados con computadores será el 86% entre el 2000 y el 2010.

Recuperado de <http://horizon.unc.edu/courses/papers/HiEdtranslation.asp>

La necesidad va más allá del simple uso de estas herramientas, debe formar parte de una propuesta metodológica clara, obedeciendo a un fin la formación competencial del alumnado universitario.

Para concluir, es necesario matizar que con la *Declaración de Praga* (2001), se puso en marcha una serie de medidas donde las TIC ocupan un papel central siendo consideradas prioritarias en las líneas de acción de las universidades. *“En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida”* (p.3).

En este sentido, Gewerc (1998) indica que *“si la innovación es la principal fuente de la productividad, el conocimiento y la información son los materiales esenciales del nuevo proceso de producción y la educación, es la cualidad clave del trabajo, (...) no podemos pensar que las instituciones educativas están inmunes a estos procesos”* (p.58); de la misma manera, deberán de cambiar de idea las instituciones educativas: universidades y aulas pierden exclusividad como lugares de aprendizaje (Burbules y Torres, 2001).

### **3.3.1. El papel de las TIC en la actividad académica**

En opinión de Gewerc (2005, p.70), la introducción de las TIC en la docencia universitaria requiere tener presente una serie de modificaciones esenciales:

- *“En la concepción del conocimiento que se sustenta, en la selección de los contenidos de enseñanza, en cómo se organizan y el alumnado se apropia de ellos. Alejarnos de la especialización y fragmentación del conocimiento.*
- *La estructura de comunicación que se establece con el alumnado. El uso de las TIC permite que el profesorado pueda incidir en el aprendizaje de los estudiantes registrando su mejora.*
- *El trabajo que el profesorado tiene que realizar y los tiempos que le requiere el desarrollo de su tarea”.*

Dichas modificaciones nos hacen considerar la incorporación de las TIC en la universidad como recursos. En opinión de Cabero (2000, p.24), *“las nuevas tecnologías vienen a ampliar las posibilidades de los medios audiovisuales e informáticos tradicionales, como son las de transmitir y estructurar la información, motivar y atraer la atención, estructurar la realidad, facilitar el recuerdo de la*

*información, estimular nuevos aprendizajes, ofrecer un feed-back o ser portadores de contenidos”.*

Los criterios que describen la brecha digital se asientan en torno a las destrezas que poseen las personas para utilizarlos, tanto en su consulta, como en su producción y, en la capacidad que tiene el sujeto para transformarlos en conocimiento, debido a la demanda de información que solicita la sociedad actual. Para Castells (2005, p.15), *“la productividad, competitividad, eficiencia, comunicación y poder en las sociedades se constituye en buena medida a partir de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento”*. Este potencial de desarrollo y participación social que presenta el ser humano, debe tratarse desde diferentes perspectivas interaccionadas entre sí, pues *“esta capacidad depende, a su vez, de la capacidad educativa, cultural y tecnológica de las personas, empresas y territorios”* (p.19).

Con esta idea queremos destacar dos cuestiones claves: en primer lugar, considerar las TIC como vía de acceso a los medios educativos, en segundo término, a la formación necesaria para utilizar correctamente estas herramientas; a saber qué hay, para qué sirven y cómo sacarles el máximo provecho. Ambas cuestiones aparecen reflejadas en las modificaciones anteriormente propuestas por Gewerc (2005) para incluir la enseñanza de las TIC en la universidad.

Con respecto a la selección de los contenidos de enseñanza, será tarea del docente el determinar el modelo de trasmisión de la información, teniendo en cuenta los requisitos que marca el EEES en función de las modalidades y métodos de enseñanza, determinados en la guía docente de la materia de la que es responsable. Para ello, podrá servirse del amplio abanico de posibilidades que generan las TIC, siempre y cuando formen parte de su planificación y programación metodológica. Aprovechar las potencialidades de las TIC implica tener habilidades para saber dónde y cómo buscar información y qué hacer con ella, con miras a la producción de conocimiento, así como a la creación de contenido (Servon, 2002).

En esta línea, Gros (2000, p.71) propone que la selección de contenidos y la transmisión de la información pueda realizarse a través del uso del ordenador (véase tabla 3.2), relacionando la instrucción del conocimiento con teorías del aprendizaje y modelos educativos.

Tabla 3.2: Relación entre tipos de programas y modelos de aprendizaje. Adaptado de Gros, 2000

TIPOS DE PROGRAMAS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	MODELOS INSTRUCTIVOS
Enseñanza asistida por ordenador (primeros programas)	Conductismo	Aprendizaje basado en la enseñanza programada
Programas multimedia de enseñanza, simulaciones, hipertextos	Cognitivismo	Aprendizaje basado en el almacenamiento y la representación de la información
LOGO, micromundos	Constructivismo	Aprendizaje basado en el descubrimiento
Programas de comunicación	Teorías sociales del aprendizaje	Aprendizaje colaborativo

En lo referente a la estructura de comunicación, Burbules y Torres (2000) sostienen que es necesario concebir la tecnología en la educación como un espacio social, un territorio de colaboración, un lugar en el que se desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje entre personas que interactúan de un modo distinto. Esta idea nos obliga a analizar el componente comunicacional de las tecnologías, que no puede ser entendido solo como transmisión.

La comunicación que se establece con las TIC no puede entenderse como un simple intercambio de información. Esta es un recurso educativo valioso, pero concebir las tecnologías solo como un canal de transmisión de la información es insuficiente. Por ello, sería necesario añadir que es un espacio en el cual los sujetos actúan e interactúan.

Autores como Barajas y Álvarez (2003), Monereo y Pozo (2003), reconocen el marco constructivo social del conocimiento, vinculando el aprendizaje y la enseñanza a la propia investigación científica, destacando el papel de las TIC como herramientas innovadoras, con las nuevas formas de seleccionar y organizar la información, establecer relaciones entre el conocimiento y los sujetos a los que van dirigidos, permitiendo la interacción entre los docentes y el alumnado universitario.

En este contexto, las TIC *“no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno en el cual se producen las interacciones humanas”* (Gewerc 2005, p.59).

En cuanto a las características de los entornos de formación telemáticos, Cabero (2002, p. 92) afirma que estos deberían:

*“a) Ofrecer un entorno de comunicación lo más rico y variado posible, incorporando las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de la comunicación telemática.*

*b) Incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación.*

*c) Utilizar guías visuales que faciliten la percepción al estudiante del recorrido seguido en su proceso de formación. Guías que deberán estar a disposición*



*del profesor para el conocimiento del ciclo formativo seguido por el estudiante y de las posibles lagunas cometidas y problemáticas encontradas; en definitiva, para que pueda apoyar y seguir el proceso de aprendizaje.*

*d) Ofrecer al estudiante la posibilidad de poder elegir el recorrido de aprendizaje, los sistemas simbólicos y el tipo de material con el cual desea realizarlo.*

*e) Flexibilidad en su construcción y desarrollo.*

*f) Apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación del entorno.*

*g) Utilizar formas de presentación multimedia.*

*h) Incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el profesor.*

*i) Guiarse por los principios de la participación y la responsabilidad directa del alumno en su propio proceso formativo.*

*j) Asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos.*

*k) Introducir elementos tanto para la evaluación del estudiante como para la evaluación del entorno de comunicación desarrollado”.*

Estos aspectos conllevan, de manera intencionada y explícita, la aplicación de un modelo educativo basado en las teorías de aprendizaje anteriormente señaladas.

Gewerc (2005) expone que la integración de las TIC en las aulas universitarias puede desarrollarse en diferentes niveles (véase tabla 3.3).

Los niveles señalados implican la intervención del alumnado en el uso de la información y su construcción a través de la Web, como agentes educativos, pasando de ser meros consumidores pasivos de la información aportada por el docente (nivel 1 y 2), a ser consumidores activos (nivel 3), para convertirse en transformadores (nivel 4) y llegar a ser creadores de sus propias informaciones (nivel 5).

Tabla 3.3: Niveles de uso de la www en educación. Fuente: Lowther, Jones y Plants, 2000, citado en Gewerc, 2005, p.68

<p><b>Nivel 0</b> <b>No utilizar la Web</b></p>	<p>Implica no usar la Web en ningún caso</p>
<p><b>Nivel 1</b> <b>Información</b></p>	<p>Proveyendo información relativamente estable a los estudiantes. El profesor introduce ítems como un glosario, la agenda del curso o información de contacto. Este tipo de información es fácilmente creada por el profesor, requiere muy poco mantenimiento y toma un mínimo de tiempo.</p>
<p><b>Nivel 2</b> <b>Suplementario</b></p>	<p>Provee información sobre los contenidos del curso a los estudiantes. Puede consistir en que le profesor coloque materiales del curso u otros apoyos. El típico ejemplo puede ser una presentación en PowerPoint guardada como documento HTML y colocada en la Web para que los estudiantes la revisen más tarde.</p>
<p><b>Nivel 3</b> <b>Esencial</b></p>	<p>El estudiante no puede ser un miembro productivo de su clase sin un regular acceso a la Web del curso. En este nivel el estudiante obtiene la mayoría de los contenidos de la Web.</p>
<p><b>Nivel 4</b> <b>Comunal</b></p>	<p>Las clases se desarrollan tanto en un ambiente de aprendizaje cara a cara como on-line. Los contenidos del curso están disponibles on-line o en la clase tradicional. Idealmente, los estudiantes generan la mayor parte de los contenidos ellos mismos.</p>
<p><b>Nivel 5</b> <b>Inmersión</b></p>	<p>Todos los contenidos del curso y las interacciones ocurren on-line. Esto no difiere de la tradicional idea de la educación a distancia. Pero, en este nivel podemos encontrarnos con sofisticados ambientes de aprendizaje diseñados desde una perspectiva constructivista.</p>

En este sentido, Internet es por sus características, el medio idóneo para desarrollar interacciones en el ámbito universitario, ya que *“los estudiantes podrán aprender a gestionar de modo flexible sus conocimientos, vinculándolos entre sí, relativizando sus aportaciones”* (Gewerc 2005, p.70). Por otra parte, el uso crítico de las TIC *“ofrece la posibilidad de mostrar otros marcos referenciales de interpretación y, consecuentemente, poder relativizar el propio conocimiento”* (Bautista, 1994, p. 57).

En el contexto educativo, dichos niveles conllevan diferentes modalidades educativas de enseñanza, donde las aportaciones de las TIC intervienen en la manera en que se construye el conocimiento a través de la investigación que se practica en las universidades y en los diversos campos disciplinares, esto nos hace tener una conceptualización diferente de la enseñanza, distintas formas de organizar el entorno formativo y, contemplar situaciones que favorezca el aprendizaje basado en la adquisición de competencias.

Marquès (2003, párr.3), por su parte, señala las ventajas e inconvenientes del uso de Internet como fuente de información (véase la tabla 3.4).

Tabla 3.4: Ventajas e inconvenientes del uso educativo de las páginas Web. Fuente: Marquès, 2003, párr.3

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Acceso a mucha información.</b> Internet proporciona acceso a mucha información de todo tipo: lúdica, noticias, formativa, profesional...</li> <li>▪ Generalmente se presenta en formato multimedia e hipertextual, incluyendo buenos gráficos dinámicos, simulaciones, entornos heurísticos de aprendizaje...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Visión parcial de la realidad.</b> Internet presenta una visión muy variada, pero parcial de la realidad.</li> <li>▪ <b>Informaciones falsas y obsoletas.</b> En Internet hay muchas informaciones falsas, y anticuadas.</li> <li>▪ <b>Falta de conocimiento de los lenguajes.</b> A veces los alumnos no conocen adecuadamente los lenguajes (audiovisual, hipertextual...) en los que se presentan las páginas Web, lo que dificulta su aprovechamiento. Pueden perderse entre los laberínticos caminos hipertextuales de las páginas Web.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Fuente de recursos educativos</b> de todo tipo (unidades didácticas, ejercicios interactivos, información...</li> <li>▪ Además resulta fácil la captura de los textos y los elementos multimedia, que pueden utilizarse para la realización de múltiples trabajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Búsqueda del mínimo esfuerzo.</b> A veces los estudiantes hacen trabajos que son simples copias de la información que han encontrado en Internet.</li> <li>▪ <b>Pocos contenidos españoles</b> en Internet (un 80% son americanos)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Acceso a canales de comunicación e intercambio.</b> Algunas páginas Web permiten acceder a chats y foros diversos que pueden tener interés formativo para las distintas asignaturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Chatmanía.</b> La posibilidad de acceder a los espacios de chat muchas veces hace perder mucho tiempo a los estudiantes.</li> <li>▪ <b>Diálogos rígidos,</b> condicionados por el espacio donde se escriben y por tiempo disponible.</li> <li>▪ <b>Incumplimiento de "netiquette".</b> No siempre se cumplen las reglas establecidas para la comunicación telemática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Interés. Motivación,</b> La variedad y riqueza de la información disponible en Internet, la navegación libre por sus páginas, su carácter multimedia... son factores que resultan motivadores para los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Distracción.</b> Esta libertad de navegación y la posibilidad de acceder a contenidos (no siempre educativos) sin duda distrae muchas veces del trabajo principal.</li> <li>▪ <b>Adicción.</b> Los padres y profesores deberán estar atentos ante alumnos que muestren una adicción desmesurada a navegar por Internet.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Prácticas de búsqueda y selección de información.</b> La consulta de páginas Web en Internet proporciona experiencia en la búsqueda, valoración y selección de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Pérdida de tiempo.</b> Muchas veces se pierde mucho tiempo buscando la información que se necesita: distracciones, falta de método en la búsqueda, exceso de información disponible...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Interacción. Continua actividad intelectual.</b> Los estudiantes están permanentemente activos al navegar por Internet buscando información y mantienen un alto grado de implicación en el trabajo. La libertad al navegar y la interactividad de las páginas Web mantiene su atención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Ansiedad.</b> La búsqueda de información en Internet para la realización un trabajo también puede provocar ansiedad a algunos estudiantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Desarrollo de la iniciativa.</b> La libertad de movimientos al buscar, consultar y seleccionar información en Internet propicia el desarrollo de su iniciativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Problemas con los ordenadores.</b> A veces los alumnos desconfiguran o contaminan con virus los ordenadores.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Alto grado de interdisciplinariedad.</b> Las tareas educativas realizadas a partir de la búsqueda y consulta de información en Internet permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad debido a la gran cantidad y variedad de información disponible y a su fácil acceso a través de los enlaces hipertextuales y buscadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Dispersión.</b> La gran cantidad de información de todo tipo en Internet puede dispersar con facilidad a los estudiantes, alejándolos de los aspectos más importantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Individualización.</b> El trabajo con páginas Web individualizan el trabajo de los alumnos ya que cada uno puede buscar y consultar lo que le interese en función de sus conocimientos previos y de sus intereses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Aislamiento.</b> Internet permite que los estudiantes trabajen y aprendan solos, pero un trabajo individual, en exceso puede acarrear a la larga problemas de sociabilidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Actividades cooperativas.</b> El uso de Internet como fuente de información, propicia el trabajo en grupo y el cultivo de actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación y el desarrollo de la personalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Dependencia de los demás.</b> El trabajo en grupo también tiene sus inconvenientes, como que algunos estudiantes vayan muy a remolque de lo que hacen los demás, o incluso que no trabajen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Contacto con las nuevas tecnologías.</b> Trabajar con páginas Web proporciona a los alumnos y a los profesores un contacto con las TIC que contribuye a facilitar la necesaria alfabetización tecnológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Cansancio visual y otros problemas físicos.</b> Un exceso de tiempo trabajando ante el ordenador o malas posturas pueden provocar diversas dolencias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Constituyen un buen medio de investigación didáctica en el aula.</b> Es un nuevo recurso educativo lleno de posibilidades</li> </ul>	

De estas ventajas, podemos extraer múltiples posibilidades que ofrece Internet para el ámbito educativo así, es preciso destacar que con su uso, el alumnado, además de adquirir competencias comunicativas (escrita, visual, sonora, etc.), son preparados en la relación interpersonal a través de los proyectos cooperativos, debates y sobre todo responderá como plataforma para el desarrollo personal del estudiante, ya que el uso educativo de las páginas Web en la actualidad, son un instrumento para que el alumnado consiga por sí mismo mejorar y reconstruir el proceso de información tal y como demanda la SI.

Para Gewerc (2005), la importancia de implantar las TIC en la educación superior radica en aquellas propuestas de enseñanza que adopten la idea que de fondo está la sociedad de la información. Que es la (p.74):

- *“Concepción del conocimiento en constante construcción y cambio, que no puede transformarse en cerrado y encapsulado, como verdades absolutas al ser enseñado;*
- *Concepción de aprendizaje como construcción, el alumnado no solo es receptor de la información sino que también se hace preguntas y busca respuestas en diferentes fuentes;*

- *Concepción de la enseñanza con estructuras de comunicación en red, conformando comunidades de aprendizaje que multiplican las posibilidades de intercambio de información a niveles inimaginables”.*

En definitiva, estas nos revelan las posibilidades que ofrecen la incorporación de TIC en la enseñanza, destacando entre otras (Cabero 2002, p.7):

- *Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y el estudiante.*
- *Flexibilización de la enseñanza.*
- *Ampliación de la oferta para el estudiante.*
- *Favorecer tanto el aprendizaje cooperativo como el autoaprendizaje.*
- *Individualización de la enseñanza.*
- *Potenciación del aprendizaje a lo largo de toda la vida.*
- *Interactividad e interconexión de los participantes en la oferta educativa.*
- *Adaptación de los medios y las necesidades y características de los sujetos.*
- *Ayudar a comunicarse e interactuar con su entorno a los sujetos con necesidades educativas especiales.*

El considerar estas posibilidades como fortalezas, nos lleva a reflexionar sobre las aplicaciones didácticas que las TIC ofrecen al alumnado universitario, siendo necesario reconocer que *“nuestros países, nuestras sociedades, necesitan universidades de calidad, competitivas, internacionalizadas, abiertas, innovadoras y capaces de asumir el liderazgo en la sociedad del conocimiento”* (Pedreño 2009, párr.18).

De este modo, las TIC transforman sustancialmente formas y tiempos de interacción entre docentes y estudiantes universitarios, que puede tener lugar tanto de forma sincrónica como asincrónica (Marquès 2001). Este hecho favorece e incrementa el flujo de información y la colaboración entre ellos, más allá de los límites físicos y académicos de la universidad a la que pertenecen. Por consiguiente, las TIC pueden

ser consideradas como medio o recurso didáctico, como objeto de estudio, como elemento para la comunicación y la expresión, como instrumento para la docencia, gestión e investigación educativa y, así, ha sido considerado por autores como De Pablos (2010).

En este sentido el *Informe Bricall* (2000) reconocía que la universidad está pasando de ser una organización artesana a una industrial, de estar centrada en el profesorado a situar como protagonista al estudiante y, de utilizar el soporte papel a incorporar los medios electrónicos. Se concibe a la universidad como agente educativo cuya visión de la educación desembocará en la formación integral del estudiante como futuro profesional.

Alba (2004) apunta como relevante el conocimiento y el uso de las TIC en procesos internos de cambio en el aula por parte del profesorado en el desarrollo de las tareas docentes e investigadoras, por ello, *“se requiere una definición de propuestas metodológicas y políticas de actuación que ayuden a garantizar la calidad del aprendizaje empleando los nuevos recursos que ofrece la SIC”* (p.15). Una consecuencia evidente de esta idea es la preocupación por la mejora de la docencia universitaria, destacando cuestiones o aspectos didácticos junto con la preocupación por la calidad de los contenidos.

Cabero (2007) rechaza el discurso ideológico mostrado en el terreno educativo respecto a las TIC. En su opinión, la incorporación de las TIC en los centros y su integración en acciones formativas no es garantía de poder ofrecer una enseñanza de calidad e innovadora; se tiende a presentarlas bajo el falso convencimiento de que son motores del cambio y la innovación didáctica. Para argumentar esta idea explica que *“la eficacia de cualquier tecnología va a depender de una serie de variables como son el papel que jueguen los intervinientes del sistema, la estructuración que se realice de los contenidos, los contextos donde se aplique y la estructura organizativa que lo gobierne”* (p.1).

En esta misma línea según Alba (2004, p.21), *“el introducir soportes y recursos técnicos en la enseñanza solo conlleva a la falsa apariencia de innovación”*. Es necesario hablar de innovación, si queremos considerar los impactos reales en la mejora y transformación de la enseñanza universitaria, para ello el profesorado debe implicarse en ella de manera activa, *“aunque la innovación tiene un claro componente individual ya que cada docente trabaja desde sus propias creencias e ideas; es necesario que estén convencidos de lo que van a cambiar y por qué van a hacerlo, de*

*manera que su creencia pase a formar parte de un colectivo, de la comunidad, solo así, puede ser posible además de creíble” (Young, 1998, citado en Alba, 2004, p.21).*

Cabero (2007) indica que para que las TIC se conviertan en verdaderos elementos y recursos potenciales del aprendizaje, deben darse una serie de transformaciones en el proceso de instrucción, realizándose, al menos, una de ellas en torno a la figura del profesorado universitario.

Por consiguiente, aunque las TIC pueden hacer atractiva la transmisión de la información en el ámbito universitario, hasta el que docente no se implique de manera activa no se modificarán las formas de construir el conocimiento. Para alcanzar tal fin, es necesario incluir en su actuación diferentes y nuevas propuestas no solo científicas, sino también, pedagógicas alejadas de la tradición cultural que enmarca la transmisión unidireccional de la enseñanza del docente universitario.

El profesorado de educación superior tiene una experiencia vital y una trayectoria histórica y cultural basada en su formación académica y profesional de la que es necesaria partir. Pérez Gómez, (2000), indica que *“si el profesorado es capaz de identificar sus creencias, ideas y concepciones y descubrir además las razones y motivos que fundamentan esas ideas y creencias será capaz de cuestionarlas, modificarlas y reconstruirlas”* (p.62); solo de esta manera será capaz de innovar.

Teniendo en cuenta el desarrollo continuo de las TIC y, la rápida influencia en los sectores sociales, económicos y educativos, se hace imprescindible centrarnos en la formación docente, en el ámbito de las nuevas tecnologías, en la elaboración y presentación de contenidos, en preparación de guías docentes o itinerarios de aprendizajes. Así, queda recogido en la declaración de la European University Association, (UEA) (Graz, 2003 citado en Alba, 2005), al señalar que hay que *“involucrar a académicos, estudiantes, organizaciones profesionales y empleadores en el nuevo diseño de los currucula”* (p.18).

Todo ello requiere de profesionales con un perfil que se adapte a las constantes transformaciones y que, además, posea una mentalidad abierta al aprendizaje. Considerando que las TIC ocupan un papel destacado en líneas de acción de las universidades, desde la Declaración de Bolonia (1999) hasta las posteriores declaraciones Berlín (2003), pasando por el Documento Marco para la Convergencia de la Universidad Española en el Espacio Europeo (2003), son consideradas

prioritarias, no solo para alcanzar y contribuir a una alfabetización digital sino también apoyar el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

El docente universitario deberá asumir un nuevo papel con nuevas funciones, tanto para la elaboración del conocimiento como para su adquisición y transmisión. Debe adquirir competencias que lo habiliten para que sean ellos mismos capaces de generar entornos educativos creativos y productivos, y solo así conseguirán formar a los estudiantes de hoy como futuros profesionales del mañana, a través del enfoque pedagógico basado en el nuevo paradigma educativo, la formación basada en competencias académicas y profesionales.

El gran reto se encuentra en la modificación del papel del profesor en relación con el proceso de aprendizaje, dándole la oportunidad de adoptar métodos pedagógicos más innovadores, más interactivos y para diferentes tipos de estudiantes. Pero al mismo tiempo implican, necesariamente, un esfuerzo y largo período de concepción, así como otra forma totalmente distinta de organizar las enseñanzas (UNESCO, 2008).

### **3.3.2. Las TIC en el aula universitaria**

La lista de dispositivos y herramientas TIC que en la actualidad prestan servicio en los tres ámbitos de la vida académica se muestran en la figura 3.6.

Con respecto al ámbito de la docencia, habría que destacar el potencial que las TIC tienen en la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, tanto presenciales, semipresenciales, como virtuales y que facilitan los nuevos modelos educativos.





Figura 3.6: Aplicaciones de las TIC a la universidad. Fuente: Reche, 2012, p.64

En esta línea, Reche (2012, p.65) indica las aplicaciones que aportan las TIC:

- *“Planificación de la docencia y el aprendizaje: sobre todo, en entornos virtuales como los campus docentes, así como las plataformas virtuales que facilitan la gestión del tiempo, de los recursos, distribución del trabajo cooperativo, etc.*
- *Desarrollo de materiales: software comercial, libre y herramientas Web (elaboración de documentos, tratamiento de imagen, hojas de cálculo, bases de datos, diseño de páginas Web, materiales multimedia, servicio de gestión de marcadores sociales, etc.).*
- *Recursos de apoyo en la impartición de clases teóricas y prácticas: presentaciones, búsqueda y consulta de información de la red, animaciones, audio, simuladores, Webquest, cazas del tesoro, etc.*

- *Medios de comunicación para las tutorías: correo electrónico (adjuntar archivos para supervisión y seguimientos de los trabajos), chat, videoconferencias, consignas Web, etc.*
- *Soporte para actividades académicamente dirigidas y trabajo del alumnado: dispositivos de almacenamiento de datos y online, herramientas Web (elaboración de documentos de manera individual, así como en grupos de trabajo, tratamiento de imagen, materiales multimedia, servicio de gestión de marcadores sociales, Webquest, edublog, foros, wiki, glosarios, búsqueda, selección y aplicación de información, etc.), consignas Web, escritorio remoto de la universidad, etc.*
- *Herramientas para la evaluación de las competencias y el seguimiento de los resultados (edublog, foros, wiki, glosarios, búsqueda, selección y aplicación de información, pruebas objetivas online, etc.).*
- *Campus y/o plataformas virtuales: ofrecen un amplio abanico de posibilidades que permiten formalizar numerosos recursos como los descritos anteriormente. A su vez, sirven de base para estrategias como las llamadas blended-learning, m-learning y e-learning, esta última, también llamada e-formación, enseñanza online o teleformación. Se entiende por blended-learning, la combinación de modalidades presenciales y las virtuales (Bartolomé, 2004), por m-learning el aprendizaje a través de dispositivos o telefonía móvil (Trifonova y Ronchetti, 2003) y por e-learning, la utilización de las herramientas tecnológicas basadas en Internet como pilar básico, con el fin de adquirir y desarrollar competencias (Rosenberg, 2000)".*

De esta forma, evidenciamos, un abandono de los centros universitarios como una institución cerrada y, se concibe un nuevo paradigma del concepto y de su funcionamiento: la Universidad Web, también conocida como la Universidad 2.0, donde el dominio de las herramientas TIC, así como, el conocimiento de su uso eficaz, se perciben como indispensables para toda la comunidad universitaria (Pedreño, 2009).

Abordando la Universidad Web desde el campo de la docencia, existen diferentes visiones de las modalidades educativas de enseñanza, en función del nivel de integración que esta hace de las TIC.

Por una parte, se encuentran aquellas cuyos docentes las utilizan como un recurso más en la enseñanza presencial. Por otra, se hallan las que se sirven de las TIC para

ofrecer el estudio de las titulaciones al amparo de la modalidad semipresencial, sea en enseñanzas formales o informales. Por último, las que ofertan enseñanzas no presenciales, concebidas solo para escenarios telemáticos (Sagrà, 2001). En todas ellas abundan, cada vez más, los proyectos virtuales como campus virtuales, plataformas educativas, páginas Web, así como los que integran recursos Web 2.0: edublogs, videoblogs, cmap, wikis, aplicaciones en línea, marcadores sociales, sindicación de contenido, etc.

Estas modalidades educativas vienen de la mano de la innovación docente que todo el entramado de Universidad 2.0 lleva introduciendo en las aulas de educación superior. De acuerdo con Castaño y Palazio (2007, p.9) *“esta innovación debe dar lugar a nuevos modelos pedagógicos, nuevos entornos virtuales de colaboración con contenido digital accesible que se pueda compartir e intercambiar”*. El profesorado y el alumnado universitario no pueden verse como meros consumidores de información, sino también, como partícipes de la misma y creadores de conocimiento.

De las modalidades de enseñanzas expuestas, nos centraremos en la que integra las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje con carácter presencial, con un profesorado que debe poner especial énfasis en adecuarse al nuevo rol, con una actitud y aptitud diferente a la que se ha tenido hasta ahora (García-Valcárcel, 2009). De manera progresiva, va apareciendo la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje como una vía de apoyo a la actividad docente desarrollada en el aula, brindando el acercamiento al marco de las enseñanzas del EEES.

Como argumenta Blanco (2009, p.161), estos entornos *“permiten al alumno concentrarse en su aprendizaje y dotan al profesor de herramientas suficientes para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias y habilidades”*.

Las aplicaciones Web 2.0 están llamadas a servir de base para el progreso de los distintos contextos sociales, teniendo en cuenta que son herramientas que han nacido y se han desarrollado al amparo del pluralismo social y cognoscitivo. Se habla en el ámbito universitario, de e-formación.

Partiendo de las posibilidades destacadas por Cabero (2000), es conveniente analizar qué ventajas aportan las posibilidades de las TIC en el aula, para que el alumnado universitario consiga la adquisición de las competencias establecidas en el perfil de su titulación. Las aplicaciones Web 2.0 en el ámbito universitario son (Reche, 2012):

- *“Herramientas que facilitan la comunicación sincrónica y asincrónica: correo electrónico, chats, foros, videoconferencias, escritorios compartidos, etc.*
- *Herramientas para la edición de documentos en diferentes formatos, con posibilidad de compartirlos y la creación de presentaciones.*
- *Redes sociales y de cooperación, tanto personal como colectiva.*
- *Herramientas para la instrucción que permiten la creación, entrega, gestión y seguimiento de aprendizajes en entornos virtuales formales.*
- *Herramientas para la creación de blogs, wikis, páginas Web, Webquest, cazas del tesoro, etc.*
- *Herramientas para la edición de imagen, audio y vídeo.*
- *Herramientas de productividad que abarcan agregadores y lectores RSS, búsquedas en la Web, planificación del trabajo, elaboración de mapas, etc.*
- *Herramientas de acceso a contenidos como navegadores, reproductores, lectores, páginas de inicio, etc.”*

Todas estas aplicaciones didácticas dan vida a la creación de nuevos escenarios educativos y renovadas visiones pedagógicas, que permiten llevar a cabo al docente universitario un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo y la adquisición de competencias que marcan el perfil de la titulación de los estudiantes y de los objetivos instituidos por el EEES.

Pero para que todo ello realmente tenga eco en el campo de la docencia, habría que concienciar a las instituciones educativas y, en particular, al profesorado universitario, de las oportunidades y posibilidades pedagógicas que tienen las TIC. En esta línea, Pedreño (2009, párr. 50-58) entiende que para que se dé un cambio en el paradigma educativo, en primer lugar, se tiene que llevar a cabo un proceso de diez pasos claves:

1. *“Mentalización del profesorado en la idea de que el conocimiento es abierto.*
2. *Orientación de los campus virtuales a tareas administrativas y a la reingeniería de procesos jurídico-administrativos.*
3. *Fomento e incentivos para la utilización de herramientas Web 2.0 de fácil comprensión.*
4. *Fomento e incentivos para la creación de redes abiertas.*

5. *Cambio del modelo basado en la evaluación del rendimiento individual al modelo mixto.*
6. *Apuestas decididas por un aprendizaje activo.*
7. *Mayor protagonismo y capacidad de iniciativa del alumnado.*
8. *Desarrollo de redes especializadas de aprendizaje abiertas donde se fomente el trabajo cooperativo.*
9. *Integración del concepto de red social en el ámbito universitario.*
10. *Dejar que nos enseñen los nativos digitales como quieren aprender”.*

No se puede olvidar que existen reticencias de parte de los protagonistas que forman la educación superior. El profesorado, anclado aún en la concepción de una enseñanza tradicional y que, en la mayoría de los casos, se siente inmigrante digital, con necesidades de formación que les capacite en las competencias ineludibles en este terreno y la diversidad de alumnado, con nuevas formas de aprender, con un lenguaje digital propio e inmersos en plena transición universitaria.

*“Los profesores universitarios hoy por hoy somos inmigrantes en la sociedad de la información, no hemos nacido en ella. Necesitamos formación y desarrollar nuevas competencias, no solo en tecnología –que también–, sino especialmente en actitudes y en vivencias que nos permitan entender el alcance de la situación y sus oportunidades”* (Duart y Lupiáñez, 2005, p.3).

Se trata, en definitiva, de integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para atender al alumnado universitario como protagonista, de esta manera, las TIC se convierten en una herramienta esencial para apoyar la docencia en nuevos entornos formativos, sabiendo qué aportan estas herramientas para facilitar el aprendizaje del estudiante, aunque para ello, el docente precise de una formación y de la adquisición de competencias que lo habiliten para cumplir con el nuevo perfil que demanda el EEES. *“Es necesario pensar en entornos que nos ayuden a pasar de un saber transmitido a un saber construido y contextualizado”* (Alba, 2004, p.25).

#### **3.3.2.1. Las TIC en la formación del docente**

Como expusimos en el segundo capítulo, el rol demandado desde el EEES para el docente universitario hace que se produzcan cambios en esta figura, los cuales se ven reflejados en diferentes ámbitos de actuación, ya que las cuestiones relacionadas con

lo pedagógico inciden en la manera de concebir la enseñanza y, con ello, en la calidad de lo aprendido.

La actividad profesional del docente universitario requiere, como expusimos con anterioridad, una triple labor: docencia, investigación y gestión académica. No se trata de establecer un orden jerárquico de estas funciones, sino más bien concebirlas como complementarias.

La docencia debe ser entendida en el marco de EEES como un punto clave para el impulso del conocimiento, la profesionalización y la formación integral de los estudiantes y, todo ello debe estar adaptado a estos, a la adquisición de las competencias de las materias que cursan, y que definen el perfil profesional de su titulación. Esta propuesta exige, por parte del docente universitario, una formación pedagógica y didáctica que hasta ahora no era valorada para desempeñar su enseñanza en el aula, así, *“ha hecho surgir en el profesorado la necesidad de conocer estrategias metodológicas que aseguren la calidad y la adecuación al marco europeo de su docencia”* (Martín y Reche, 2010, p.6), provocando la reflexión y el debate sobre las necesidades de innovación en el aula.

Es necesario considerar que las nuevas tareas para el docente universitario van de transmisor a orientador de aprendizaje, del aislamiento a la colaboración y de mantenimiento de una escasa relación con el alumnado, a transformarse en un asesor y tutor de su proceso (véase figura 3.7).



Figura 3.7: El rol del profesor en los nuevos entornos de comunicación. Adaptado de Cabero, 2002

En otras palabras, “*el profesor desempeñará una función de evaluador y selector de información adaptada a sus estudiantes, es decir, será un soporte de información y de acceso a recursos para los propios estudiantes*” (Cabero, 2002, p.3).

El docente se convertirá en un facilitador del aprendizaje desde la perspectiva de que lo importante no será el entorno en que se produzca, sino que él mismo se encuentre a disposición del estudiante para que este llegue a aprender.

Salmon (2000, citado en Cabero, 2002), presenta un modelo de profesorado actual inmerso en los nuevos entornos de comunicación, con dominio de diferentes habilidades y estrategias en cada una de las etapas por las que debe atravesar la docencia universitaria que marca el EEES, mostrando su actuación como mediador del proceso de adquisición, transformación y construcción de la información manifestada en conocimiento. Los cinco momentos claves (véase figura 3.8) son:

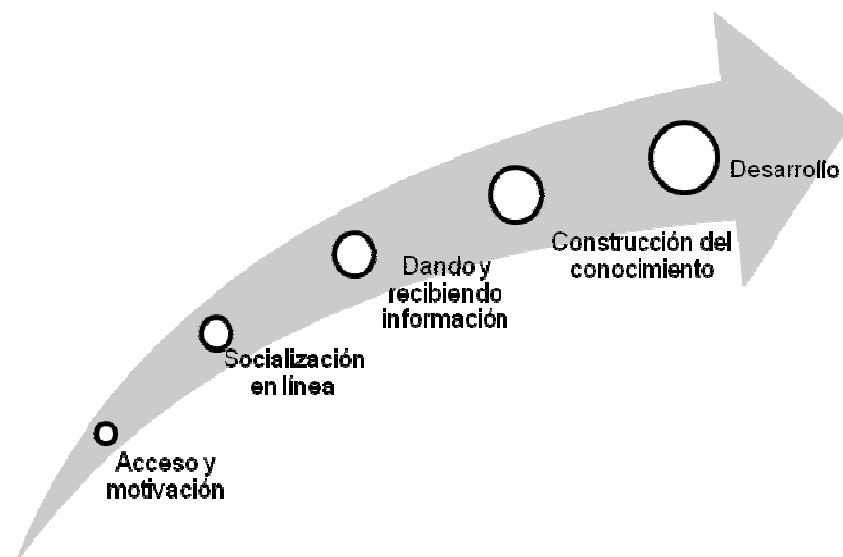


Figura 3.8: Actuación del docente en entornos de comunicación. Adaptado de Salmon, 2000, citado en Cabero, 2002

- En el primer momento, *acceso y motivación*, el profesorado como mediador de la información, da instrucciones sobre cómo usar el sistema y anima a los estudiantes a que sigan hacia delante.
- En el segundo período, *socialización en línea*, el docente apremia la cohesión del grupo, procurando desarrollar un camino sistemático de trabajo online.
- El tercero, *intercambio de información*, el profesorado anima a los estudiantes para ofrecer diferentes estilos de aprendizaje a través de la discusión, y tejer la información.

- En el cuarto momento, el docente procurará la *construcción del conocimiento*, adoptando posiciones que nos permitan aprender de los problemas, tratar conflictos y ofrecer un feed-back entre docente y estudiantes; es en este momento cuando el profesorado convertido en mediador debe ir reduciendo sus intervenciones de forma progresiva para que se aumenten las de los estudiantes, y de esta forma generen su propio conocimiento.
- El quinto y último momento, *desarrollo del conocimiento*, el profesorado intenta que el estudiante se haga independiente.

Todo esto implica una nueva forma de organizar el currículo, lo cual, requiere, como apunta Bautista (1994, p.52), que el profesorado considere *“que el uso crítico de los medios debe ser entendido como la utilización que hacen de los mismos los profesores que asumen la función de intelectuales críticos y transformativos. Este tipo de uso contempla los recursos como herramientas de investigación y, como tal, la utilización de los mismos lleva implícita un análisis”*.

En definitiva, se habla de saber planificar la enseñanza en el sentido de *“tomar en consideración las determinaciones legales, los contenidos básicos de nuestras disciplinas, el marco curricular en que se ubica la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos y tomar en consideración los recursos disponibles”* (Zabalza, 2007, p.73). Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2008, p.10), *“la garantía de la calidad de la formación que ofrecen las universidades descansa en buena medida en la competencia de su profesorado”*.

Las líneas de actuación exigidas al profesorado universitario, conllevan una serie de cambios, como marco de referencia para su formación, haciendo uso de las TIC (véase tabla 3.5).

Tabla 3.5: Formación docente basada en TIC. Adaptado de Alba, 2004

ENTORNO EDUCATIVO SIN TIC	ENTORNO EDUCATIVO CON TIC
Desplazamiento de un conocimiento de hechos	Conocimiento de procedimientos
Aprendizaje reproductivo	Aprendizaje productivo
Esquema de relación de causalidad en el que la enseñanza produce el aprendizaje	Hacia un modelo de aprendizaje autónomo y reflexivo
	Nuevo modelo de formación e investigación



Se trataría de que la adquisición de competencias estudiantiles estuvieran desarrolladas por el profesorado universitario como competencias profesionales docentes, cuestión básica en la formación del profesorado en cuanto a la incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria. Para ello, se precisan programas de formación, ya que cuando los docentes se convierten en discentes son capaces de tomar conciencia de las dimensiones del proceso que de otra manera permanecerían ocultas (Alba, 2004).

En esta línea de argumentación, y a modo de síntesis de lo expuesto por numerosos autores, Valcárcel (2003), Benito y Cruz (2007), Zabalza (2007) coinciden en que el perfil que se requiere del profesorado universitario conlleva, a su vez, la articulación de las siguientes competencias básicas:

- Cognitiva: evidenciada en la capacidad para tratar los contenidos, no exclusivamente desde el control de la materia, sino también de la selección, secuenciación y estructuración didáctica del currículum.
- Comunicativa: saber transmitir desde dos vertientes, dando un formato a las ideas o conocimientos de manera que el mensaje didáctico sea inteligible y funcional involucrando al alumnado, así como dominio del lenguaje propio y específico de la disciplina.
- Social: integrada en el marco de referencia de las relaciones interpersonales por las cuales el profesorado establece un estilo de interacción propio y adecuado que sirva de base para emprender una influencia optimizadora en el alumnado, ajustada a las necesidades de formación. Para ello, es conveniente reconocer las características individuales de los estudiantes, así como las grupales, con el fin determinar el estilo de liderazgo y saber ajustar el clima de clase.
- Tutorial: concebida desde su carácter polivalente y estimada como un matiz más del proceso de formación del alumnado, esta competencia requiere de un profesional humano capaz de dirigir, guiar, orientar y supervisar dicho proceso, independientemente del contexto educativo en el que se desarrolle esta labor.
- Evaluadora: en la medida en que el profesorado debe ser capaz de apreciar los logros de aprendizaje y el nivel de desempeño del alumnado, a través de diferentes instrumentos de valoración, acordes con las competencias

establecidas en cada disciplina y en función del tipo de evaluación que se requiera. Al mismo tiempo, los resultados obtenidos por el alumnado debe servir a los docentes de crítica constructiva. Un modelo educativo que busca la calidad de las enseñanzas, implica una reflexión y reajuste en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a la planificación de un modelo de actividad formativa eficaz y eficiente.

- Investigadora: la reflexión sobre la práctica docente a través de la investigación sobre la misma, la posterior publicación y aplicación de las conclusiones extraídas a la práctica profesional, es hoy en día un proceso que no solo enriquece, sino que además, contribuye al desarrollo del conocimiento.
- Gerencial: el profesorado debe ser coherente a la hora de organizar los espacios y recursos de aprendizaje, sabiendo seleccionar el método docente que mejor se ajuste a las modalidades de enseñanzas elegidas, asimismo, debe contribuir en actuaciones interdisciplinarias e interdepartamentales creando y participando en entornos de trabajo cooperativo. Para ello, es ineludible el conocimiento de las potencialidades, el lenguaje propio y el uso de las TIC desde la posición del profesorado, en la medida en la que beneficie la labor docente, así como desde el enfoque que favorezca el proceso de formación integral del alumnado.

Evidentemente, este conjunto de competencias se adquieren con la experiencia profesional y a través de acciones formativas. Un aspecto a destacar en este sentido, sería tener en cuenta la formación de grupos de profesorado que apoyen el trabajo en equipo, ya que ayuda a compartir experiencias, problemas, necesidades y se aprende de y con ellos.

De hecho, desde hace tiempo se está llevando a cabo un esfuerzo por parte de las diferentes administraciones e instituciones educativas en el diseño y puesta en marcha de programas formativos para el profesorado universitario, con objeto de facilitar la adecuación a los cambios y adquisición de las mismas. Como señala el documento Graz (2003, p.3), *“deberían identificar la necesidad de desarrollar programas conjuntos, fomentar el intercambio de las mejores prácticas a partir de los actuales proyectos piloto, garantizando una alta calidad, alentando la definición de los resultados y de las habilidades del aprendizaje y el uso extendido de los créditos ECTS, para lo cual es prácticamente imprescindible un profesorado cualificado y la*

*utilización de las Tecnologías de Información y de la Comunicación como soporte comunicativo y apoyo didáctico”.*

Para atender a la formación basada en competencias que demanda el EEES, el profesorado universitario *“debe seleccionar contenidos, organizarlos, presentarlos de forma que favorezcan el debate y la crítica, ofrecer actividades que supongan contacto con situaciones problemáticas que requieren soluciones inciertas. Proponer preguntas que exigen más de una respuesta, estimular la búsqueda de respuestas creativas que obliguen al alumnado a pensar por sí mismos, a comprender y a relacionar, a contrastar y a modificar”* (Alba, 2004, p.30).

Esta propuesta supone modificar el papel de los estudiantes, concediéndoles mayor protagonismo, supone situar al alumnado en contacto con la búsqueda de la información para asegurar nuevos conocimientos y, en este sentido, las TIC se convierten en una herramienta esencial para atender al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias.

Siguiendo a Alba (2004, p.24), *“para facilitar el aprendizaje autónomo fuera de la hora de clase, para apoyar una interacción en grupo y preparar un debate, para ampliar información e indagar y profundizar en otros temas o cuestiones de interés para el alumno”*, es necesario que el docente organice su enseñanza teniendo en cuenta diferentes tiempos y espacios, aprendiendo a utilizarlos de manera alternativa. Esta idea admite apoyar la docencia presencial (con actividades académicamente dirigidas dentro y fuera del aula y trabajo autónomo) y no presencial, con nuevos entornos comunicativos. Supone buscar qué nos ofrecen las TIC de diferente en la e-formación para facilitar el aprendizaje. No es la plataforma la que debe condicionar nuestra enseñanza, no es la tecnología lo que hace a la educación, las TIC son medios y no mensajes.

Así pues, *“no se trata de empaquetar contenidos y lanzarlos por la red ( Web)”* (Hanna, 2002, citado en Margalef y Álvarez, 2005, p.60), lo realmente importante es *“cómo transformar la información en conocimiento y cómo transformar el conocimiento en sabiduría”* (Morin, 2000 citado en Margalef y Álvarez, 2005, p.60).

Las acciones formativas, destinadas a la capacitación competencial del docente universitario, ponen énfasis en buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje (modalidades y métodos para el desarrollo de competencias y evaluación de las mismas), en virtud de la adaptación del sistema educativo al EEES, pues como señala

Hargreaves (2003, p.12) *“la tarea de enseñar en la sociedad del conocimiento implica trabajar promoviendo nuevas destrezas, como aprender a resolver problemas de forma autónoma, aplicar la creatividad y la iniciativa, saber trabajar en equipo y en redes, aprender permanentemente a lo largo de la vida o desarrollar habilidades para enfrentarse a los cambios”*, por lo que el profesorado universitario para dar respuesta a dicha demanda, debe formarse en estos aspectos.

En líneas generales, las TIC vienen a ampliar las posibilidades de crear nuevos entornos formativos, en los cuales *“la interacción no sólo se establece entre el estudiante y los materiales, y entre los estudiantes y el profesor, sino que las opciones se amplían con la interacción con otros estudiantes, sean estos de su entorno inmediato como ajeno al mismo, y la interacción con expertos en contenidos ubicados fuera del aula”* (Cabero, 2002, p.7).

La intención debe ir enfocada no solo en dotar al profesorado en destrezas sobre el manejo de programas básicos, la búsqueda optimizada de información en Internet o la mera utilización de plataformas educativas. Se trata, más bien, de ofertar el abanico de posibilidades que permitan la apropiación de las TIC para la construcción de nuevas pedagogías basadas en recursos que asienten la plena combinación de modelos presenciales y semipresenciales con espacios virtuales, así como, las herramientas informáticas y telemáticas que mejor se adapten y apoyen el trabajo del profesorado y del alumnado, encontrando estrategias adecuadas, teniendo presente que *“la tecnología en sí misma no supone una oferta pedagógica como tal, sino que su validez educativa estriba en el uso que los agentes educativos y las comunidades educativas hagan de ella”* (De Pablos, 2010, p.12).

### **3.3.2.2. Las TIC en la formación del alumnado**

Para atender al alumnado es necesario centrarnos en un aprendizaje activo, autónomo, crítico y reflexivo, para ello, el profesorado debe organizar su materia planificando y secuenciando metodologías, recursos y materiales, nuevos espacios y tiempos de los tradicionalmente utilizados hasta ahora en el aula. Todo ello desde una nueva perspectiva, la cual se apoya en el uso de las TIC. *“Se requiere que el docente sea pieza clave en el uso adecuado de los medios tecnológicos, debe readaptar su metodología y tener capacidad de integrar tales recursos para obtener mejor provecho de su trabajo”* (Carrasco, 2009, p. 212).

Nos podemos encontrar con terminología diversa para designar a los medios de enseñanza: recurso, recurso didáctico, medios, medio de enseñanza, materiales didácticos, etc.

Medina y Salvador (2002, p. 186), definen los medios como *“cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo (por su parte o por la de los alumnos) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, o facilitar o enriquecer la evaluación”*.

En esta conceptualización, podemos incluir como medios tanto a los libros de texto, diccionarios, etc., a los que con más frecuencia se les denominan materiales; a los medios tecnológicos, como los ordenadores. Todos intermedian o representan, de distinto modo, las realidades que se estudian en el ámbito escolar. Es decir, *“podemos enseñar a través de la propia realidad (in situ) o por medio de la representación de la realidad en un texto (verbal, icónico, gráfico,...) que es transmitido por un mediador, ya que la realidad, al no ser accesible, ha pasado a ser reproducida simbólicamente”* Medina y Salvador (2005, p.187).

En palabras de Marquès (2011, párr.2), existen diferencias entre el término medio y recurso. El medio didáctico es *“cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje”*, por ejemplo, un libro de texto o un programa multimedia utilizado en un ámbito escolar y programado, a priori, con intencionalidad. Mientras que el recurso educativo es *“cualquier material que, en un contexto educativo, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas”*. Para este autor, *“los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza-aprendizaje pueden ser o no medios didácticos”*, por ejemplo, la utilización que se hace de un vídeo, si con este pretendemos enseñar al alumnado para que aprenda algo concreto, será un material didáctico, en cambio, un vídeo aunque pueda utilizarse como recurso educativo si no tiene intención de enseñar no es un material didáctico, ya que solo pretende informar.

Es preciso aclarar que nuestra intención en este apartado es considerar los medios como recursos educativos y comentar que nos centraremos solo en los materiales diseñados para su uso didáctico lo que supondría menguar las oportunidades que las TIC nos ofrecen, por lo que preferimos manejar también, un concepto más amplio y hablar de material educativo.

En consecuencia, son muchas y variadas las clasificaciones del material educativo y según el autor podremos seguir unas u otras. Para Carrasco (2009, p. 202), se encuentran los siguientes:

- a) *Material impreso*: Sirve para la lectura y el estudio. Por ejemplo libros, revistas, fichas, periódicos,...
- b) *Material de ejecución*: Destinado a producir algo, como una redacción, una pintura, un aparato físico,...
- c) *Material audiovisual*: Estimula el aprendizaje mediante percepciones visuales, auditivas o mixtas: cine, TV, diapositivas, magnetófono, radio, cassette, programas informáticos,...
- d) *Material tridimensional*: La propia realidad o sus representaciones: un pez, una semilla, una catedral...

Marquès (2011, párr.18), por su parte sustenta que *“los medios didácticos, y por ende los recursos educativos en general, se suelen clasificar en tres grandes grupos, cada uno de los cuales incluye diversos subgrupos:*

1) *Materiales convencionales:*

- *Impresos (textos): libros, fotocopias, periódicos, documentos...*
- *Tableros didácticos: pizarra, franelograma...*
- *Materiales manipulativos: recortables, cartulinas...*
- *Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa...*
- *Materiales de laboratorio...*

2) *Materiales audiovisuales:*

- *Imágenes fijas proyectables (fotos): diapositivas, fotografías...*
- *Materiales sonoros (audio): casetes, discos, programas de radio...*
- *Materiales audiovisuales (vídeo): montajes audiovisuales, películas, vídeos, programas de televisión...*

3) *Nuevas tecnologías:*

- *Programas informáticos (CD u on-line) educativos: videojuegos, lenguajes de autor, actividades de aprendizaje, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas...*

- *Servicios telemáticos: páginas Web, Weblogs, tours virtuales, Webquest, cazas del tesoro, correo electrónico, chats, foros, unidades didácticas y cursos on-line...*
- *TV y vídeo interactivos”.*

En cuanto a los materiales educativos digitales, Area (2003, p.6), los define como “sitios Web en los que el usuario interacciona con un recurso, medio o material pedagógico elaborado para que este desarrolle algún proceso de aprendizaje”.

Por ello, este tipo de material Web presenta una serie de características que los diferencia de otros Webs, y los asemeja al resto de materiales didácticos creados en otros formatos, como el impreso o audiovisual. Area y García-Valcárcel (2001), presentan cuáles deberían ser sus principales características, denominándolas rasgos o atributos (véase figura 3.9):

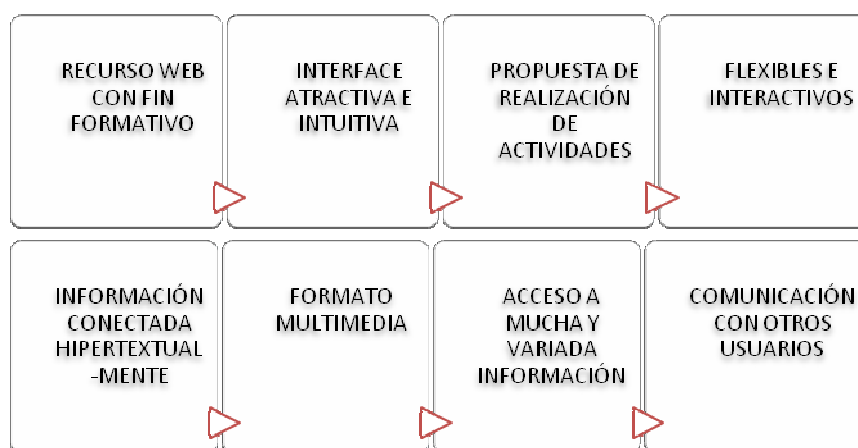


Figura 3.9: Principales rasgos de los materiales didácticos distribuidos a través de la www. Adaptado de Area y García-Valcárcel, 2001

- *Material Web elaborado con finalidad formativa.* La diferencia con respecto a otros materiales Webs radica en la intencionalidad de inducir aprendizajes en los estudiantes, provocando el logro de objetivos educativos y con ello la adquisición de competencias.
- *Materiales con una interface atractiva y fácil de usar.* Los materiales deben poseer un diseño cuidado tanto en sus aspectos formales (color, distribución espacial, iconos,...) como en su dimensión informativa para el acceso a cada parte o elemento de la Web. Es decir, la interface debe ser motivante y

atractiva para el alumnado, y debe ser facilitadora del acceso y navegación dentro del sitio Web sin que al usuario le resulte complejo.

- *Materiales que combinen la información con la demanda de realización de actividades.* Frente a un modelo de aprendizaje por recepción, pretendemos desarrollar materiales que estimulen el aprendizaje a través de la realización de actividades. Estos materiales deben combinar la presentación de información del contenido con la propuesta de una serie de actividades para que el alumnado al realizarlas desarrolle un proceso de aprendizaje activo, basado en su propia experiencia con la información (a través de ejercicios, navegaciones guiadas por la red, lectura de documentos, elaboración de trabajos,...).
- *Materiales flexibles e interactivos para el usuario.* Los materiales deben permitir al alumnado una secuencia flexible del aprendizaje, con la elaboración de distintas actividades. Así, los materiales que se elaboren no deben prefijar una secuencia única y determinada de aprendizaje, sino que deben permitir un cierto grado de autonomía y flexibilidad para que se adapten a las características e intereses individuales de los estudiantes.
- *Materiales cuya información esté conectada hipertextualmente.* El material tendrá que organizar hipertextualmente toda la información para que el alumnado pueda *navegar* a través del mismo sin un orden prefijado y de este modo permitir una mayor flexibilidad pedagógica en el estudio que lleve a cabo.
- *Materiales con un formato multimedia.* Los materiales didácticos deben integrar textos, gráficos, imágenes fijas, imágenes en movimiento, sonidos,... provocando que estos materiales resulten más atractivos y motivantes a los estudiantes y como resultado, organizadores de procesos de aprendizaje.
- *Materiales que permitan el acceso a una enorme y variada cantidad de información.* En todo material didáctico debe existir una opción de *enlaces a otros recursos en la red* de modo que el alumnado pueda acceder a otros sitios Web de Internet que contengan datos e informaciones de utilidad a su aprendizaje.
- *Materiales que permitan la comunicación entre sus usuarios.* Una de las características más destacables de los materiales distribuidos a través del World Wide Web (WWW), es la posibilidad de utilizar los recursos de comunicación bien asincrónicos (el correo electrónico o el foro telemático), bien sincrónicos (el chat, la videoconferencia) disponibles en Internet. De este



modo, el material debe facilitar la comunicación telemática entre docente y alumnado, y entre estudiantes.

Tal y como expone Area (2003), en numerosas ocasiones los materiales presentan una serie de deficiencias tanto didácticas como técnicas que anulan su alta potencialidad educativa impidiendo que el alumnado aprenda con ellos. *“En definitiva, estos materiales son simplemente una transcripción electrónica de documentos”* (Area, p.7).

Para que el material sea considerado medio educativo debe estar fundamentado en unos criterios básicos a saber (Area, 2003, p.7-8):

- *“El material debe ser diseñado teniendo en cuenta la fundamentación epistemológica o científica de la materia que se imparte y las características del alumnado. Ello implica identificar y analizar los prerrequisitos de conocimiento previo que debe poseer nuestro alumnado (tanto tecnológicos como científicos) para utilizar y entender sin grandes dificultades el material electrónico elaborado.*
- *El material debe ser diseñado teniendo en cuenta que será utilizado de forma autónoma por los estudiantes. En consecuencia, deben incorporarse todos los elementos y recursos de apoyo al estudio que faciliten el proceso de aprendizaje: orientaciones claras de cómo se navega por el material, actividades y soluciones, lecturas de textos, ejercicios de autoevaluación, etc.*
- *El material no solo debe ofrecer información expositiva de la materia, sino que debe incorporar actividades que faciliten un aprendizaje constructivista y basado en la resolución de problemas. Dicho de otro modo, el material no debe generar o provocar procesos de aprendizaje pasivos y memorísticos en el alumnado sino todo lo contrario. Debe propiciar y ofrecer las pautas y guías para que el estudiante construya y elabore por sí mismo el conocimiento que debe adquirir, que cuestione las ideas o conceptos que se le ofrecen, que compare las teorías y modelos, es decir, el material tiene que propiciar un proceso de aprendizaje activo por parte del alumnado.*
- *El material, cuando está destinado a sujetos adultos para ser utilizado en procesos de teleformación, tiene que preceder a la indicación de una serie de elementos que forman parte del currículo: qué se espera que aprenda (los objetivos), cuáles son los conocimientos que tiene que adquirir (los contenidos), cómo será el proceso de enseñanza que se va a desarrollar en la*

*materia que se imparte (la metodología) y cómo se le medirá y controlará su rendimiento académico (evaluación). En definitiva, el material también debiera incorporarse en la planificación o programación de la materia y al curso en el que se imparte docencia.*

- *El material debe ser diseñado incorporando un formato de presentación de la información de naturaleza multimedia (es decir, que se incluyan recursos de tipo textual, gráfico, sonoro, icónico y audiovisual). Asimismo la organización de la información debe seguir un modelo hipertextual en cuanto que las unidades o segmentos de información están conectados entre sí, y debe incorporar, siempre y cuando se considere oportuno, documentos o textos complementarios en ficheros o archivos que puedan ser abiertos o descargados para su posterior estudio.*
- *El último criterio hace referencia a que en el material se incorporen elementos de navegación y comunicación propios de Internet. Por una parte, debe incorporarse una selección de enlaces o links de interés con otros Webs que ofrecen información o recursos complementarios para el contenido del curso; y por otra hacer accesible el acceso a otros servicios de comunicación a través de ordenadores como son: el correo electrónico, el chat, la videoconferencia o la transferencia de ficheros”.*

En esta línea Marquès (2011), señala que la funcionalidad que tiene para el alumnado el uso de materiales educativos como medios didácticos, será: presentar la información, organizarla y relacionarla (véase tabla 3.6):

Tabla 3.6: Funcionalidad de materiales educativos. Adaptado de Marqués, 2011

<b>PRESENTAR LA INFORMACIÓN Y GUIAR LA ATENCIÓN Y LOS APRENDIZAJES</b>	<b>ORGANIZAR LA INFORMACIÓN</b>	<b>RELACIONAR INFORMACIÓN, CREAR CONOCIMIENTO Y DESARROLLAR HABILIDADES</b>
<p>Explicitación de los objetivos educativos que se persiguen.</p> <p>Diversos códigos comunicativos: verbales (convencionales, exigen un esfuerzo de abstracción) e icónicos (representaciones intuitivas y cercanas a la realidad).</p> <p>Señalizaciones diversas: subrayados, estilo de letra, destacados, uso de colores...</p> <p>Adecuada integración de medias, al servicio del aprendizaje, sin sobrecargar. Las imágenes deben aportar también información relevante.</p>	<p>Resúmenes, síntesis...</p> <p>Mapas conceptuales</p> <p>Organizadores gráficos: esquemas, cuadros sinópticos, diagramas de flujo...</p>	<p>Organizadores previos al introducir los temas.</p> <p>Ejemplos, analogías...</p> <p>Preguntas y ejercicios para orientar la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos anteriores de los estudiantes y su aplicación.</p> <p>Simulaciones para la experimentación.</p> <p>Entornos para la expresión y creación</p>

Desde el punto de vista pedagógico, los materiales educativos distribuidos a través de la Web debieran responder a una serie de características básicas (Area, 2003, p.9):

- a) *“Deben ser interactivos.*
- b) *Deben responder a un modelo o proceso constructivista del conocimiento.*
- c) *Deben poseer una interface atractiva y fácil de usar.*
- d) *Deben ser multimedia e hipertextuales.*
- e) *Deben adecuarse a las características de sus potenciales usuarios.*
- f) *Deben integrarse y responder a las necesidades de desarrollo del curriculum escolar”.*

La influencia de las TIC en la formación del alumnado universitario ha sido motivo de estudio en la última década. Una muestra de ello son los estudios realizados por Prensky (2001) y Kennedy et al. (2008), cuya línea de investigación trata sobre la brecha digital, aparentemente existente entre las distintas generaciones de estudiantes y docentes. En ellos se ahonda en las diferencias en competencias digitales de los agentes universitarios (profesorado y alumnado), poniendo de manifiesto que dicha brecha digital no es tan amplia como se piensa.

Por otro lado, se hallan aportaciones como las realizadas por Bullón et al. (2008) y Cabero, Llorente y Puentes (2008), en las cuales los investigadores plantearon como objetivo clave conocer el nivel de capacitación tecnológica que afirmaba poseer el alumnado de las distintas universidades. Con estos estudios se pone de manifiesto la gran importancia que tiene para los diversos centros la competencia digital de los estudiantes de las respectivas titulaciones, evidenciándose como expone Blanco (2009, p.159) que *“el grado de manejo como usuario de muchas herramientas telemáticas son factores relevantes en el éxito profesional de los futuros graduados en la mayoría de las disciplinas”.*

Otros estudios abordan las TIC desde la perspectiva de la aparición de nuevos espacios, componentes y criterios de búsqueda, localización y gestión de la información de carácter académico como consecuencia del desarrollo de las tecnologías. Así Comas, Sureda, Pastor y Morey (2011, p.47), establecen como objetivos de su investigación, *“conocer y precisar la autovaloración que hace el alumnado de sus competencias documentales con fines académicos cuando se utiliza*

*los servicios bibliotecarios e Internet y en segundo lugar, precisar la frecuencia de uso de estos servicios así como de la Red para localizar información con finalidades académicas". Concluyen tras sus análisis que "el alumnado universitario se considera mucho más capaz de usar Internet que las bibliotecas; hace un uso extensivo de las TIC como fuente documental mientras que usa de forma casi marginal los servicios bibliotecarios" (p.61).*

Por otro lado, estudios como el llevado a cabo por Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010), sobre el grado de competencias técnicas que poseen los estudiantes de magisterio como futuros docentes, evidencian dos aspectos importantes: en primer lugar, la disociación entre la familiarización que tiene el alumnado con las TIC y la optimización del rendimiento de estas que hacen para su trabajo y en segundo lugar, las carencias manifestadas con respecto al uso de herramientas de búsqueda de comunicación y colaboración, así como, los bajos resultados obtenidos en aquellas que facilitan la creación, edición y evaluación de medios que proporcionan nuevos modos de expresión en formatos digitales.

Por último, resultan claves las investigaciones realizadas sobre la formación y el conocimiento de diversas herramientas 2.0 que han facilitado la generación de nuevas metodologías por parte de los docentes universitarios; la plataforma e-learning (Moodle), los Weblog, los wiki, marcadores sociales, entre otros. Muestras recientes de ello son las publicaciones de autores como Marín y Maldonado (2010) y Marín y Cabero (2010) en la que en ambos estudios se cuenta con el alumnado de las Titulaciones de Magisterio de la Universidad de Córdoba (UCO) como grupo informante.

El primer estudio tiene como objetivo *"diagnosticar las habilidades tecnológicas del alumnado de primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación en el uso de la plataforma de teleformación Moodle y qué usos se le da a la plataforma de teleformación, así como, averiguar si el estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación de primer año conoce, usa y está satisfecho con las posibilidades técnicas y didácticas de la plataforma"* (Marín y Maldonado, 2010, p. 124).

En el segundo estudio señalado, la investigación realizada plantea *"saber cuál es el verdadero conocimiento que la llamada generación net tiene de las mismas, además de la utilidad educativa que les otorgan haciendo referencia a herramientas 2.0"* (Marín y Cabero, 2010, p.54). A razón de los resultados obtenidos, deducen que *"sí bien el universo de herramientas Web puede llegar a ser infinito, los estudiantes conocen una pequeña muestra, e incluso llegan a albergar ciertas dudas sobre el verdadero*

*conocimiento que se le está otorgando sobre estas herramientas, percibiendo que las carencias que presentan sobre el conocimiento y utilidad de la tecnología actual, pueden conllevar consecuencias futuras sí se tiene en cuenta que cuando estos estudiantes tengan que enfrentarse a la sociedad laboral, estas habrán sido sustituidas por otras, quizás más complejas” (Marín y Cabero, 2010, p.72).*

Las investigaciones expuestas, resultan interesantes y clarificadoras ya que presentan el papel activo que se realizan de las TIC y el grado de conocimiento que el alumnado posee de ellas como propuestas metodológicas, sobre todo porque muestran el amplio abanico de potencialidades que estas tienen, no solo por las competencias específicas en tecnologías que deben adquirir los estudiantes de cualquier Titulación, sino por la versatilidad que estas tienen para propiciar y facilitar el camino para el desarrollo de otras competencias.

#### **3.4. Aportaciones de las TIC a la formación por competencias en la Educación Superior**

Las TIC están consideradas como herramientas indispensables de diversos procedimientos de la actividad profesional y, en el campo de la enseñanza, su presencia es ya una realidad como facilitadoras tanto en la gestión de los centros, como en la docencia (para el profesorado y el alumnado) y en la investigación, pues como indican Benito y Ovelar (2006) entre sus facultades está la capacidad “*de acercar personas, de facilitar el uso compartido de recursos, de permitir las realidades virtuales y, potencialmente, prometiéndolo en sí mismas un cambio notable en la forma en que enseñamos*” (p.3). También estos autores apuntan, la idoneidad que tienen para “*facilitar la construcción de conocimiento, responsabilizarse del propio aprendizaje y tener un mayor control sobre los contenidos y las actividades, posibilita de trabajo colaborativo tanto para los estudiantes como para el profesorado* (p.3) y se podría añadir que favorece la calidad de la docencia.

Para Villa y Poblete (2007, p.30) el enfoque competencial hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora, consiste “*en capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente*”.

En este sentido, Marquès (2007, citado en Reche, 2012) ofrece la estructuración de los conocimientos básicos necesarios que debe adquirir todo individuo (véase tabla 3.7).

Tabla 3.7: Conocimientos y competencias básicas sobre las TIC. Adaptado de Marquès, 2007, citado en Reche, 2012, p.67

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS SOBRE LAS TIC	
<i>TIC y Sociedad de la Información</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad de la Información y TIC. Conciencia de las aportaciones de las TIC y de su impacto cultural y social.</li> <li>- Desarrollo de una actitud abierta pero crítica sobre su uso personal y laboral.</li> </ul>
<i>Los sistemas informáticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los sistemas informáticos y el proceso de la información. Hardware (ordenador y periféricos) y software (aplicaciones generales y específicas).</li> <li>- Uso de las utilidades básicas del sistema operativo: explorar discos, copiar, ejecutar programas...</li> <li>- Nociones básicas sobre las redes informáticas LAN, intranets.</li> <li>- Nociones básicas sobre mantenimiento básico y seguridad de los equipos: antivirus, instalación y desinstalación de periféricos y programas....</li> </ul>
<i>Edición de textos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de los procesadores de textos. Elaboración de todo tipo de documentos. Uso de diccionarios. Escanear documentos con OCR...</li> </ul>
<i>Búsqueda de información en Internet</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La navegación por los espacios hipertextuales de Internet. Diversos tipos de páginas Web. Copia de imágenes y documentos.</li> <li>- Técnicas e instrumentos para la búsqueda, valoración y selección de información en Internet.</li> <li>- WEB 2.0: espacios para compartir y buscar recursos: YouTube, Flickr, SlideShare...</li> <li>- WEB 2.0: La suscripción/sindicación de contenidos en Internet (RSS).</li> </ul>
<i>La comunicación con Internet</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El correo electrónico. Gestión del correo personal mediante un programa específico. Normas de "netiquette".</li> <li>- Los otros servicios de Internet: transmisión de ficheros, listas de discusión, chats, videoconferencia...</li> <li>- El trabajo cooperativo en redes. WEB 2.0: Redes Sociales: SecondLife, Twitter, Ning...</li> </ul>
<i>Ocio, aprendizaje y telegestiones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer espacios para el ocio y el aprendizaje en Internet. Saber qué gestiones pueden realizarse por Internet.</li> <li>- Conocimiento de los riesgos de Internet y las precauciones que hay que tomar.</li> </ul>
<i>Los nuevos lenguajes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Del lenguaje audiovisual al multimedia interactivo.</li> <li>- Los hipertextos e hipermedia.</li> <li>- Otros nuevos lenguajes SMS, smiles...</li> </ul>
<i>Tratamiento de imagen y sonido</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento de imagen y sonido: editores gráficos, uso del escáner, grabación de sonido, fotografía digital, vídeo digital...</li> </ul>
<i>Expresión y creación multimedia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de transparencias y presentaciones multimedia.</li> <li>- Diseño y elaboración de páginas Web. Mantenimiento de un espacio Web en un servidor...</li> <li>- WEB 2.0: Utilización de blogs, wikis, GoogleDocs...</li> </ul>
<i>Hoja de cálculo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de una hoja de cálculo y elaboración de gráficos de gestión.</li> </ul>
<i>Bases de datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de un gestor de bases de datos relacional.</li> </ul>

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS SOBRE LAS TIC	
<i>Simulación y control</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de simuladores para experimentar con procesos químicos, físicos, sociales.</li> <li>- Nociones sobre sensores para la captación y digitalización de información, y sobre robótica.</li> </ul>
<i>Otros recursos de la WEB 2.0</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calendarios, geolocalización, libros virtuales compartidos, noticias, ofimática on-line, plataformas de teleformación, pizarras digitales colaborativas on-line, portal personalizado...</li> </ul>

Estos conocimientos van desde la concienciación del papel que tienen las TIC y su huella a nivel sociocultural, pasando por el dominio de los sistemas operativos, las conexiones de red y el mantenimiento básico de los dispositivos. También alude a las destrezas que han de tenerse de los diferentes programas informáticos para procesar textos, tratar imágenes, crear productos digitales multimedia, etc., sobre todo basado en el software libre.

En su descripción aparece la necesidad de conocer las aplicaciones de ocio, aprendizaje y telegestión de las TIC, así como, el lenguaje específico que se deriva de ellas. Igualmente, recoge los nuevos escenarios que proporciona Internet, especificando los aspectos relativos a la tecnología Web 2.0.

La UNESCO (2008) presenta un marco completo de directrices en sus *Normas de competencias en TIC*, donde la presencia de las TIC en educación cobran sentido cuando se reconoce la potencialidad que estas tienen como ayuda al alumnado en su formación, para *“vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia”* (UNESCO, 2008, p, 2).

De esta manera, la educación superior, a través de la formación basada en competencias, hace de los estudiantes personas que incrementan el valor de la economía del país, favorecen el patrimonio cultural, participan de forma activa en la sociedad, generando información, convertida en conocimiento con lo que se contribuye al enriquecimiento personal y profesional de los estudiantes como personas, centrando su visión instructiva en la formación integral de los sujetos.

En conclusión, como bien describe Fernández March (2007, p. 4), el nuevo paradigma metodológico se encamina hacia un modelo educativo más eficaz que se ajuste a los parámetros marcados por el EEES cuyo uno de sus ejes será: *“adquieren importancia las TIC y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender”*.

### 3.5. Aportación de las TIC en la formación por competencias en el Grado de Educación Primaria

Las TIC actualmente tienen especial protagonismo en las diversas acciones de la actividad académica universitaria, para Sánchez, Boix y Jurado (2009, p.182), las TIC sirven de base para las líneas en las que se enmarca el sistema educativo en estos tiempos que *“con alta probabilidad se centrarán en innovación, la globalización, la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, la movilidad virtual de los estudiantes, la emigración y la formación continua”*.

La formación en TIC del alumnado universitario se considera pieza clave del mecanismo formativo, es por ello que la UCO, al igual que la mayoría de las universidades españolas, cree, de manera significativa, el perfeccionamiento en el uso de ellas. De tal modo, se incluye en el currículum de dicha Institución como competencia de universidad 2 (CU2): *Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC* (Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado, 2010, p. 39).

Por otro lado, en la 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, de entre los objetivos y las competencias descritas en el apartado tercero que el alumnado deben adquirir, encontramos las siguientes que hacen referencia a las TIC: *“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”* (Orden ECI 3857/2007, p. 53748).

En consecuencia, hallamos diversas referencias a las TIC en la Solicitud de Verificación de los Títulos Oficiales de Grado de la UCO, siendo la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”, los centros responsables de la difusión del *Título Graduado/Graduada en Educación Primaria* por la Universidad de Córdoba. Sería conveniente hacer un recorrido destacando el papel manifiesto de las tecnologías en esta titulación.

De entre los objetivos fundamentales que motivan la presentación de dicha Titulación, merece especial atención aquellos que hacen referencia a la formación integral de las personas, en concordancia con la sociedad cambiante en la que se han de desenvolver los estudiantes, como son:

- *“Comprender la educación es un instrumento para la transformación social y un proceso a lo largo de la vida, en orden al desarrollo armónico o integral de las personas.*



- *Entender la escuela debe responder a nuevos retos de la Sociedad de la Información y la Comunicación.*
- *Formar profesionales de la Educación caracterizados, entre otros, por los siguientes rasgos: reflexión, autonomía y responsabilidad, compromiso ético-social, predisposición al cambio, disponibilidad para el trabajo en equipo y dominio de los conocimientos necesarios para cumplir estas funciones” (Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p. 37).*

Por otra parte, en la descripción de los resultados obtenidos, a través de la encuesta de opinión a agentes externos (alumnado egresado, profesionales y empleadores), sobre las competencias establecidas por la UCO para las Titulaciones de Grado (Orden ECI 3008/2007), estos manifestaron las siguientes consideraciones con respecto a la adquisición de competencias basadas en las TIC (véase tabla 3.8):

Tabla 3.8: Valoraciones sobre las TIC. Fuente: Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p.36-37

ALUMNADO EGRESADO	PROFESIONALES	EMPLEADORES
Se da prioridad a la formación en TIC	Consideran que los futuros maestros-as deben ser competentes para el dominio y uso de las TIC	Consideran de manera unánime que son fundamentales para la formación de los nuevos graduados y graduadas, los empleadores consideran prioritario el dominio de las TIC y su aplicación en el ejercicio docente
<b>VALORACION</b>		
(89.32%)	(94.5%)	(94.5%)

De los resultados que mostramos en la tabla anterior, por los agentes externos consultados, podemos concluir que tanto *“egresados como profesionales y empleadores, consideran que esta Titulación de Grado es altamente vocacional y que requiere profesionales con una alta cualificación para el desempeño de la función docente tanto individual como en colaboración con otros profesionales a los que se les exige su incorporación a las tendencias en innovación y a las tecnologías de la nueva Sociedad del Conocimiento y de la Información”* (Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p. 36).

Para orientar la formación de los estudiantes como futuros profesionales, con la posibilidad de que estos ofrezcan un servicio de calidad, señalamos las funciones y

tareas que tiene encomendadas la titulación de Grado de Educación Primaria. De ellas, destacamos la de *“prepararlos para la búsqueda, la asimilación y el uso de la información, más que para reproducirla, por lo que priorizará el desarrollo de destrezas para el aprendizaje autónomo y el uso adecuado de los recursos que la sociedad actual ofrece”* (Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p.37).

Asimismo, atendiendo a nuevas necesidades que surgen en la formación de la Educación Primaria en Andalucía, se determina, que el perfil de ingreso del alumnado para acceder al Título de Grado de Educación Primaria, posea unas características y se recomienda a los estudiantes de nuevo ingreso que aspiren a la profesión docente, que tengan *“competencias en el uso de herramientas informáticas básicas (manejo a nivel de usuario)”* (Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p. 49).

Como expusimos en el capítulo primero de competencias, siguiendo el diseño del título del Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria, se detallan diferentes tipos de competencias: generales, específicas, de universidad, y modulares. Son las competencias que el alumnado debe adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgarle el título. Además de la mencionada competencia de la universidad CU2, es necesario resaltar la siguiente competencia:

- Competencia específica 11 (CE11): *“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”* (Solicitud para la verificación de los Títulos de Grado, 2010, p. 39).

Estas competencias se desarrollan y adquieren a través de las materias que conforman los módulos formativos de Procesos y contextos educativos; Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales; Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales; Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas; Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas; Educación musical, plástica y visual, así como, en el bloque modular de Optatividad, tal y como puede observarse en la tabla 3.9:

Tabla 3.9: Relación entre las competencias y los módulos. Adaptado de Reche, 2012

Módulo 1: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Módulo 2: Procesos y contextos educativos	Módulo 3: Sociedad, familia y escuela	Módulo 4: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales	Módulo 5: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	Módulo 6: Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas	Módulo 7: Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas	Módulo 8: Educación musical, plástica y visual	Módulo 9: Educación Física	Módulo 10: Prácticas escolares, incluyendo el trabajo fin de grado	Módulo 11: Optatividad
CU2: Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC										
CE11: 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										

Dentro de cada módulo formativo de los nombrados, las asignaturas que recogen las competencias sobre TIC son las siguientes (véase tabla 3.10).

Tabla 3.10: Relación de módulos-asignaturas que conllevan competencias sobre TIC. Fuente: Reche, 2012, p.94

COMPETENCIAS	MÓDULO FORMATIVO	ASIGNATURAS
CU2 CE11	Módulo 2: Procesos y contextos educativos	- Métodos de investigación educativa y aplicaciones de las TIC (carácter básico)
CU2 CE11	Módulo 4: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales	- El conocimiento del medio natural (carácter obligatorio) CU2 - Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria (carácter obligatorio) CE11
CU2 CE11	Módulo 5 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	- Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria (carácter obligatorio) CE11 - Didáctica del Medio Ambiente en Educación Primaria (carácter obligatorio-FCE) CE11 - Religión, Cultura y Valores (carácter obligatorio-CMSC) CU2, CE11
CU2 CE11	Módulo 6: Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas	- Didáctica de la las operaciones numéricas y la medida (carácter obligatorio) - Didáctica de la Geometría y la Estadística (carácter obligatorio)
CE11	Módulo 7: Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas	- Formación literaria y literatura infantil (carácter obligatorio)
CU2 CE11	Módulo 8: Enseñanza y aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual.	- Educación mediática y aplicaciones didácticas de las TIC (carácter obligatorio)
CU2	Módulo 11: Optatividad Mención: Educación Física (FCE)	- Fundamentos teórico-prácticos para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas
CU2	Módulo 11: Optatividad Mención: Educación Física (CMSC)	- La Expresión Corporal como recurso expresivo y comunicativo

COMPETENCIAS	MÓDULO FORMATIVO	ASIGNATURAS
CU2 CE11	Módulo 12: Optatividad Mención: Educación Musical (FCE)	- El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares CE11 - Formación auditiva y expresión vocal CE11 - Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar CU2
CU2 CE11	Módulo 12: Optatividad Mención: Educación Musical (CMSC)	- Análisis del Lenguaje Musical. Aplicación a la flauta dulce CE11 - El Lenguaje Musical a través de los instrumentos escolares CU2
CE11	Módulo 13: Optatividad Mención: Lenguas Extranjeras (FCE)	- El desarrollo de la competencia multilingüe-multicultural - Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua - Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente
CE11	Módulo 13: Optatividad Mención: Lenguas Extranjeras (CMSC)	- El desarrollo de la competencia multilingüe-intercultural - Metodología y Didáctica de la Segunda Lengua - Música, plástica y dramatización como recursos didácticos en Lengua Extranjera - Lengua Extranjera para el ejercicio de la profesión docente
CE11	Módulo 14: Optatividad Mención: Necesidades Educativas Específicas (FCE)	- Respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo
CU2 CE11	Módulo 14: Optatividad Mención: Necesidades Educativas Específicas (CMSC)	- Atención educativa al alumnado con alta capacidad intelectual CE11 - Lengua de Signos en Educación Primaria CE11 - Atención al alumnado con necesidades educativas especiales CU2 - La compensación educativa en la escuela CE11
CU2 CE11	Módulo 15: Optatividad Asignaturas optativas de carácter general (FCE)	- El mensaje cristiano
CU2, CE11	Módulo 15: Optatividad Asignaturas optativas de carácter general (CMSC)	- El mensaje cristiano CU2, CE11 - Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela CE11 - La Iglesia, los Sacramentos y la Moral CU2, CE11

Observando la tabla expuesta, comprobamos que las competencias sobre TIC están presentes en 6 de los 10 módulos básicos/obligatorios y en los 5 módulos que componen el módulo de optatividad en función de las menciones ofertadas y que definen el plan de estudios. A su vez, de los 6 módulos básicos/obligatorios que las contienen, la contemplan 1 de las 8 asignaturas consideradas como básicas y 9 de las 21 asignaturas estimadas como obligatorias.

Con respecto a la oferta de asignaturas optativas, el CMSC trata 14 de las 20 asignaturas que componen los 5 módulos que definen las Menciones.

Tal y como venimos expresando, el modelo educativo europeo, como hemos observado hasta ahora, tiene como premisa el aprendizaje activo, participativo y significativo del alumnado, respaldado por la responsabilidad que deben tener ante el propio proceso y, a la vez, favoreciendo su capacidad autónoma, lo cual según De Miguel (2006) pasa por enfrentar a los estudiantes *“a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma,*

*reflexiva y crítica*" (p.23). Muchas de las estrategias mencionadas se sustentan en la utilización eficiente de las TIC, además de ser consideradas como un apoyo fundamental para el desarrollo y adquisición de otras competencias, por lo que, en los tiempos actuales y con vista a la implantación de las nuevas titulaciones basadas en la adquisición y creación de conocimiento, así como, en el desarrollo de habilidades y destrezas del alumnado, se consideran relevantes los estudios en los cuales se muestren o describan la vinculación o la forma en la utilización de las TIC, cómo se convierten en medios que ayudan y facilitan el desarrollo y la adquisición de competencia, teniendo presente la opinión que los propios estudiantes poseen sobre ello. Desde esta perspectiva es necesario llevar a cabo estudios de este tipo.



## *SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO*

---





## ***Capítulo 4***

# ***Metodología y diseño de la investigación***

---



En este capítulo presentamos el diseño metodológico de la investigación llevada a cabo, fundamentada en los enfoques cuantitativo y cualitativo, metodologías diferentes pero a su vez complementarias para el estudio efectuado.

Comenzamos con el *Planteamiento del problema* de investigación, basado en la necesidad de dar respuesta a las demandas establecidas por el EEES desde la Universidad, emplazando al estudiante como protagonista en la formación basada en competencias.

A continuación, especificamos los *Objetivos de estudio* y la consecución de estos pasará a dar respuesta a los interrogantes de la investigación.

Seguidamente, describimos las *Variables de estudio* y presentamos el *Diseño de investigación* empleado, definiendo las fases de organización llevadas a cabo en el estudio.

Una vez desarrollados los aspectos técnicos de la investigación, detallamos los *Instrumentos de recogida de datos e información* por parte de los estudiantes, como sujetos informantes, asimismo, describimos la *Población de referencia* objeto de estudio y su *Muestra*.

Por último, presentamos las *Estrategias de análisis de datos* empleadas, basada en técnicas cuantitativa y cualitativa de las opiniones recabadas. Finalizamos el capítulo, detallando los pasos dados para el tratamiento de la información obtenida, así como el tipo de análisis realizado.

#### **4.1. Planteamiento del problema**

Nos encontramos inmersos en la cultura de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), donde la actividad educativa que se propone para la educación superior ejerce su protagonismo en el estudiante, centrando la atención en sus aprendizajes.

Estos elementos vienen explicitados en el marco del EEES, lo que pone de manifiesto la necesidad de que la universidad se adapte a los nuevos tiempos que la SIC proyecta. De esta manera, pasamos de un proceso de enseñanza basado en los contenidos a uno que promueve la adquisición de competencias.

Del proceso de cambio surgido en la sociedad actual, nace para la universidad un nuevo escenario de actuación donde el alumnado es el protagonista de los cambios metodológicos que suponen la introducción del crédito europeo y la utilización de las TIC en la actividad académica.

Estos son algunos retos que serán investigados en esta tesis doctoral, ya que si es necesario responder a la SIC, a la cultura del siglo XXI, será preciso por un lado estudiar el uso de nuevas metodologías activas y, por otro, la incorporación de las TIC como recurso didáctico para la adquisición de competencias profesionales.

En la Universidad de Córdoba (UCO), al igual que en otras universidades españolas, se llevaron a cabo experiencias piloto surgidas de la construcción del EEES y procesos de adaptación al crédito europeo, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), siendo esta la clave de este estudio, que tiene como finalidad determinar la adquisición de las competencias profesionales del alumnado universitario de la especialidad de Educación Primaria a través de la utilización de distintas modalidades de enseñanza y con el uso de las TIC como recurso metodológico, recurriendo para ello al escenario ofrecido por la experiencia piloto implantada en el Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (CMSC) de la UCO.

## **4.2. Objetivos del estudio**

El modelo de actuación que demanda la SIC en la educación universitaria trae un nuevo paradigma, un modelo nuevo de actuación, donde no solo se da importancia a la transmisión de información en el terreno de la instrucción sino que supone nuevos modos de transmisión y de relación, ya que comunicar no solo es transmitir, es una forma de relacionarnos.

En consecuencia, en el proceso didáctico de enseñanza y aprendizaje de la educación universitaria, provocaría cambios como: aumentar la interactividad entre profesores y estudiantes; estimular para el trabajo en equipo y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estos elementos de cambio estarán presentes en el estudio que se llevará a cabo analizando los nuevos métodos de trabajo activo y estudiando la influencia que las TIC tienen en alumnos universitarios para la mejora de calidad de aprendizaje y la adquisición de competencias profesionales.

Desde este posicionamiento y partiendo de los propósitos anteriores, hemos establecido como objetivos de este estudio:

- Valorar la necesidad de adoptar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la construcción de conocimientos, utilizando las TIC como estrategia metodológica para conseguir la adquisición de competencias profesionales del alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC en el marco del EEES.
- Conocer las herramientas TIC que favorecen la adquisición de las competencias para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC en el sistema universitario español, dentro del marco del EEES.
- Valorar la vinculación existente entre estrategias de aprendizaje para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria y metodologías basadas en TIC que utiliza el docente del CMSC.
- Determinar qué funciones se le atribuyen a las TIC en el proceso de aprendizaje para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC derivado del EEES.

La consecución de estos objetivos pasa por dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Las metodologías basadas en TIC mejoran el aprendizaje y favorecen la adquisición de competencias profesionales del alumnado de Educación Primaria del CMSC?
2. ¿Qué mejoras representan en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria del CMSC la incorporación de sistemas metodológicos basados en TIC para la adquisición de competencias genéricas y específicas?

### 4.3. Variables de estudio

Una vez fueron formulados los objetivos, procedimos a especificar las variables que daban cuenta de los fenómenos a estudiar en la adquisición de competencias del alumnado universitario a través de modalidades de enseñanza basadas en TIC.

De este modo, se establecieron las variables que estuvieron dimensionadas en variables de identificación personal y variables de contenido.

En las variables de identificación se encuentran las que hacen referencia a los aspectos personales y académicos del alumnado, constituyendo de este modo, el grupo de variables independientes (véase tabla 4.1).

Tabla 4.1: Variables independientes del estudio

VARIABLES DE ESTUDIO				
	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES	CATEGORÍAS
VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN CLASIFICACIÓN O AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO	IDENTIFICACIÓN PERSONAL. IDENTIFICACIÓN ACADÉMICA.	Datos personales, motivacionales y académicos del sujeto de estudio. Datos intransferibles necesarios para ser identificado como encuestado/a.	• Sexo	• Hombre • Mujer
			• Edad	• Numérica
			• Modo de ingreso en esta titulación	• Bachillerato/PAU/Selectividad • Formación Profesional • Diplomatura • Licenciatura • Otro
			• Motivos de elección de estudios	• Vocación • Ser puente para otras. • Por no poder entrar en otra particular • Por iniciativa familiar • Otro
			• Curso	• 1º • 2º • 3º
			• Asignatura	• Ver anexo 1

Respecto a las variables de contenido, serán consideradas como el grupo de variables dependientes, diferenciando tres dimensiones: competenciales, metodológicas y tecnológicas. La especificación de cada una de estas variables, atendió a la dimensión a la que pertenecen a partir de la cual se obtuvo la información aportada por el alumnado (véase tabla 4.2).

Tabla 4.2: Variables dependientes del estudio

VARIABLES DE ESTUDIO			
	DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	VARIABLES
VARIABLES DE CONTENIDO DEL ALUMNADO	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS	Valoración de competencias genéricas y específicas de tipo cognitivo (Saber), procedimental (Saber hacer) y actitudinales (Ser) del alumnado de Primaria por asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver anexo 2</li> </ul>
	MODALIDADES DE ENSEÑANZA DEL DOCENTE	Diferentes maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje del docente en la asignatura que imparte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases Teóricas</li> <li>• Seminarios y Talleres</li> <li>• Clases prácticas</li> <li>• Prácticas Externas</li> <li>• Tutorías</li> <li>• Trabajo en grupo</li> <li>• Trabajo autónomo</li> </ul>
	HERRAMIENTAS TIC DEL DOCENTE	Recursos tecnológicos que utiliza el docente para facilitar la adquisición de competencias genéricas y específicas expuestas en la asignatura evaluada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet</li> <li>• Presentaciones: PowerPoint, cañón de proyección...</li> <li>• Plataforma virtual (moodle)</li> <li>• Otras</li> </ul>

#### 4.4. Diseño de la investigación

En este apartado abordaremos la metodología aplicada en el estudio. Nos referiremos a la *“lógica de la investigación”* (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, p.82), a cómo se va a llevar a cabo el trabajo, al modo de enfocar los problemas y encontrar las soluciones; es decir, al estudio sistemático y lógico de los principios que guían la investigación.

La elección de la metodología constituye una de las primeras toma de decisiones, la cual está condicionada por los objetivos del trabajo y los interrogantes de nuestra investigación.

La complementariedad entre las metodologías cualitativa y cuantitativa sería el enfoque más adecuado para cubrir los objetivos de esta investigación, desarrollando un conjunto de métodos diversos, válidos y verificables, para describir la realidad educativa de la formación universitaria en el marco del EEES, posibilitando indagar en sus relaciones y sus causas. Por otro lado, el objeto del problema no es sólo describir

una situación sino conocerla y comprenderla a través de la visión de los estudiantes, así como tomar una actitud crítica y responsable a partir de los datos y conocimientos obtenidos.

Teniendo en cuenta que en la actualidad el EEES exige cambios metodológicos para la Universidad con la incorporación del ECTS situando al alumnado como principal protagonista en las aulas universitarias, podríamos decir que las necesidades de la investigación nos sitúan entre los paradigmas interpretativo y socio-crítico, ya que consideramos la educación como una realidad sociocultural y compleja.

La concepción interpretativa supone un nuevo enfoque en el estudio de la educación, esta es concebida como *“una acción intencionada, global, contextualizada regida por reglas personales y sociales y no por leyes científicas”* (Albert, 2007, p.21). El propósito de nuestro estudio es comprender e interpretar como el alumnado del CMSC adquiere competencias genéricas y específicas con el uso de nuevas modalidades de enseñanza y si estas se adquieren con la ayuda de las TIC como recurso metodológico.

Desde la corriente crítica, la investigación trata de *“desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa”* (Albert, 2007, p.21), de aquí la necesidad de diseñar para este estudio la relación entre la teoría y la práctica mediante la reflexión crítica. Consideramos por ello imprescindible analizar los cambios que se producen para el alumnado del CMSC en su formación inicial desde su práctica y en su práctica académica al ser los protagonistas de un centro en experiencia piloto del crédito ECTS y con ello, los protagonistas de esta tesis doctoral.

En nuestro caso, como ya aparece formulado en los objetivos, nuestra pretensión es analizar las modalidades de enseñanza que promueven el trabajo activo y la influencia que tienen las TIC en los procesos de mejora de la calidad de aprendizaje y en la adquisición de competencias académicas y profesionales del estudiante universitario. Es por ello que pretendemos avanzar en la utilización de las TIC, no solo como recurso metodológico complementario, sino como elemento inherente a la adquisición y el desarrollo de una de las competencias transversales también llamadas competencias de Universidad. La competencia de la que hablamos es la (CU2): *conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC* (Solicitud para la Verificación de los Títulos de Grado. Graduado y Graduada de Educación Primaria, 2010, p.39), establecida en el Título de Grado en Educación Primaria, que ayude al estudiante en su futura labor profesional.



El protagonista en nuestra metodología es el diseño no experimental de tipo descriptivo y correlacional. El método descriptivo tiene como principal objetivo *“...describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable”* (Fox, 1987, p. 551), siendo muy apropiados para la investigación educativa.

Tal metodología nos dará información suficiente para tomar decisiones y nos aportará conocimiento sobre los entornos, las actitudes y los comportamientos que se dan en el escenario educativo en relación con las modalidades de enseñanza y con la utilización de las TIC como recurso metodológico y didáctico en el ámbito universitario.

Nuestra investigación nace de la necesidad de entender cómo el alumnado universitario adquiere las competencias académicas y profesionales, pero para ello, primero debemos describir la situación actual del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, principalmente sus problemas y carencias, teniendo en cuenta que *“el desafío está en reconocer plenamente esta necesidad y proyectar los caminos que debe seguir la labor académica”* (Saravia, 2008, p.142). En consecuencia, pretendemos establecer cómo se puede mejorar la calidad docente y con ello, elevar la calidad académica a excelencia académica.

*“No sólo la calidad universitaria está en juego entendida como conjunto de parámetros que demuestran la vinculación productiva entre la institución y su entorno (conexión estrecha entre universidad y sociedad local, regional y mundial), más aún, debemos aspirar a la excelencia universitaria definida por la visión anticipada que aporta la universidad a la sociedad sugiriendo innovaciones de utilidad y evitando prudentemente problemas emergentes”* (ONU, 2005, citado en Saravia, 2008, p.143).

En concreto, utilizaremos los estudios de encuesta, con los que se recogen y se describen datos que permite posteriormente informar sobre los diferentes valores que pueden adquirir las variables del estudio. A partir de estos estudios de relación entre variables, podemos aportar esquemas más parsimoniosos, en función de los análisis multivariantes realizados con posterioridad.

#### **4.4.1. Fases de la investigación**

El esquema general de organización de la investigación, puede identificarse en la figura 4.1.

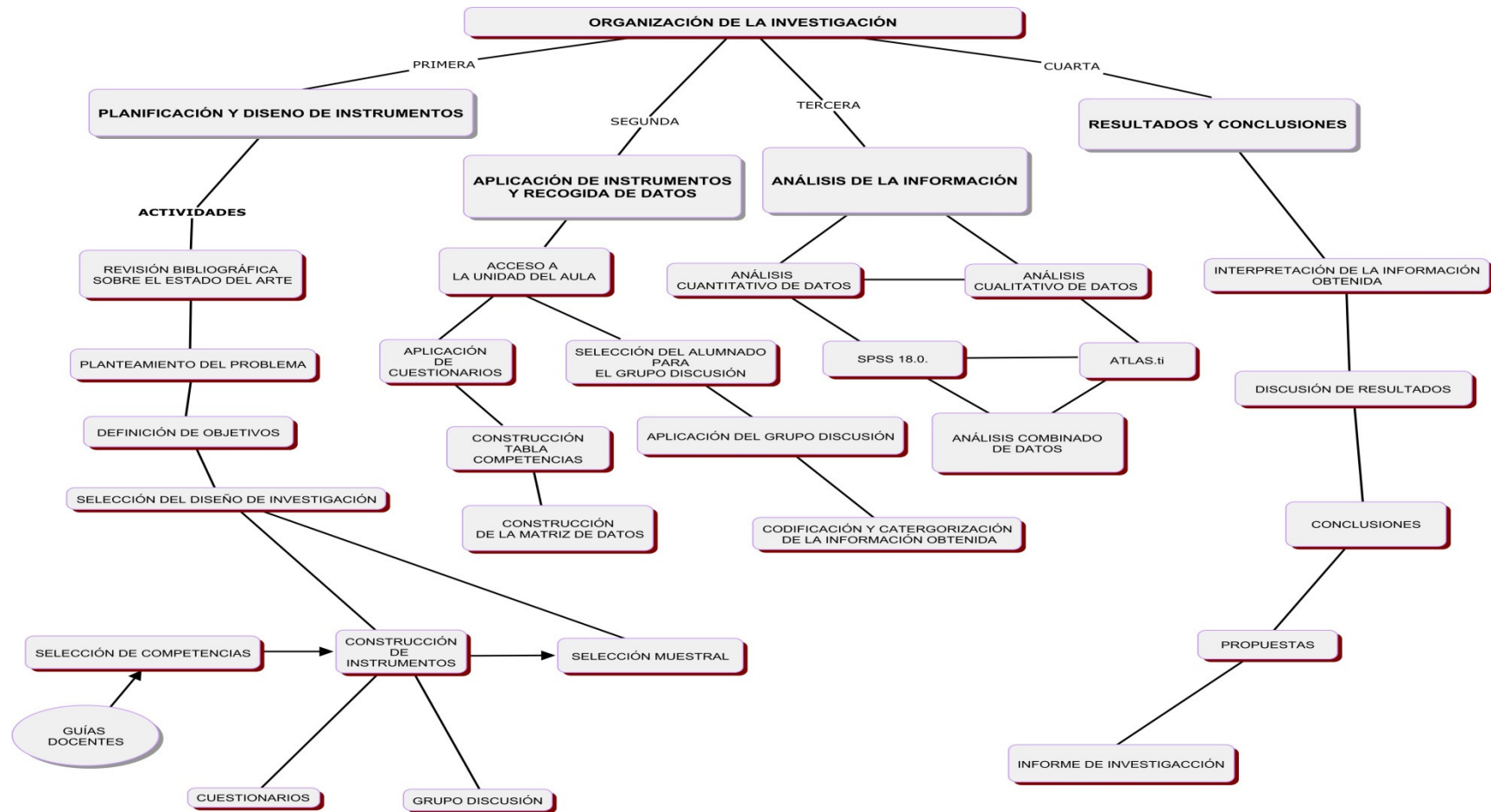


Figura 4.1: Fases de la organización de la investigación

Como puede apreciarse, el trabajo se configuró en cuatro grandes fases:

1. **Planificación y diseño de instrumentos:** el estudio comenzó con la definición del problema a partir del estado de la cuestión analizado en la bibliografía más reciente, y el planteamiento de los objetivos que se pretendían conseguir con la realización del mismo. Para ello, se elaboró un cuestionario con una serie de variables atendiendo el protagonismo que tiene el alumnado universitario en la adquisición de competencias como nueva tarea que aparece en la dimensión educativa de la universidad para las futuras y nuevas titulaciones de graduado y graduada en Educación Primaria.

Centrándonos en la importancia que adquieren los nuevos métodos de trabajo activo y la influencia que tienen las TIC en los procesos de mejora de la calidad de aprendizaje y, en consecuencia, en la adquisición de competencias genéricas y específicas, continuamos con la construcción del cuestionario definitivo, fundamentado en las guías docentes de las asignaturas que se imparten en los tres cursos académicos de los que se compone la Diplomatura de Magisterio en Educación Primaria.

Esta primera etapa concluyó con la elaboración de un grupo de discusión. La selección de los componentes para la formación del mismo se llevó a cabo bajo el criterio de la representación del alumnado. Nos encontramos con estudiantes de los tres cursos de la especialidad de Educación Primaria, por lo que entendemos que la muestra elegida será mucho más objetiva ya que el alumnado fue seleccionado bajo un criterio pero de forma voluntaria y aleatoria.

Véase figura representativa 4.2, de la primera fase del diseño de investigación: *planificación y diseño de instrumentos*.

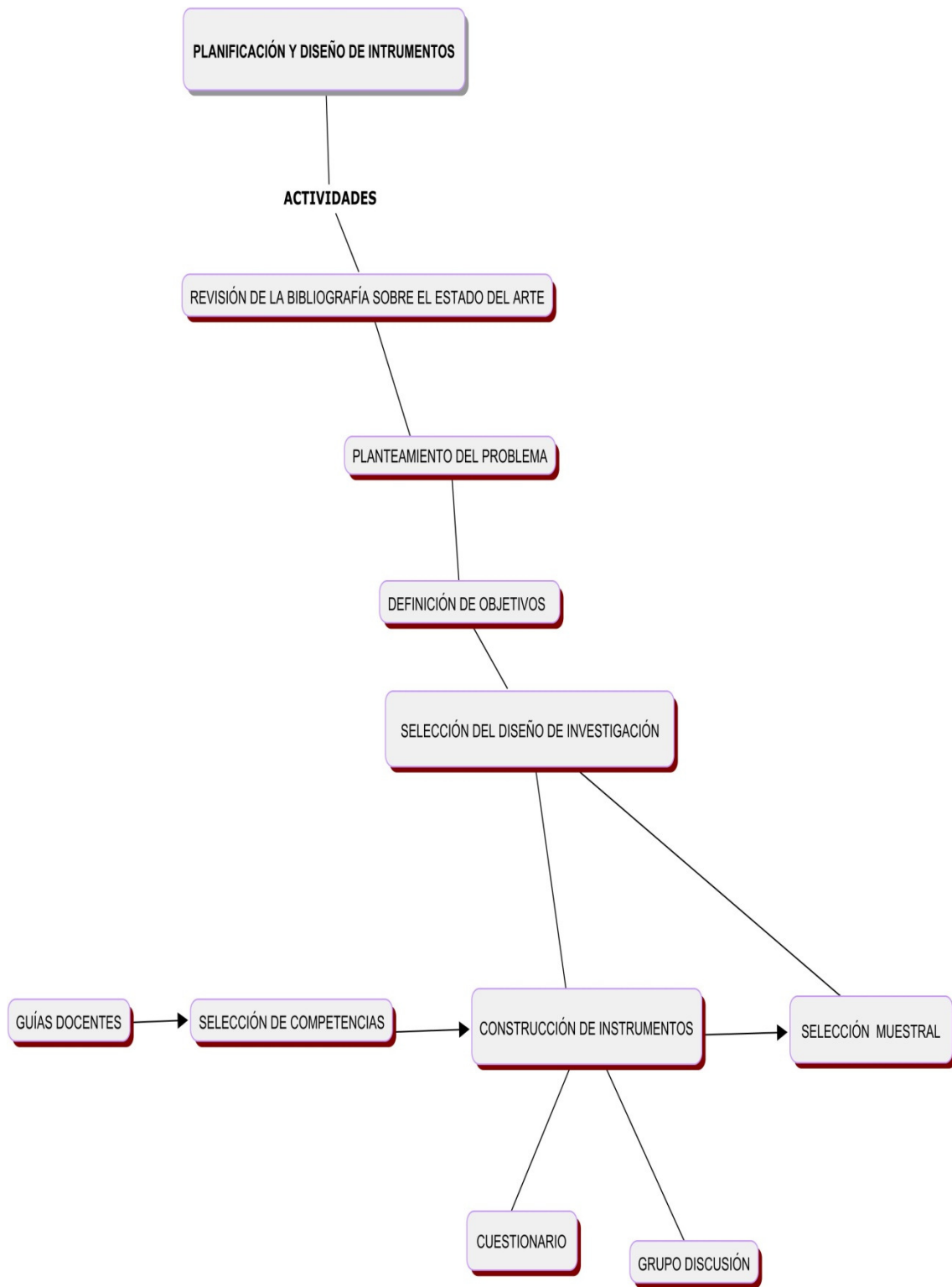


Figura 4.2: Primera fase del diseño de investigación

2. **Aplicación de instrumentos y recogida de datos:** El primer instrumento es el cuestionario destinado al alumnado del CMSC que fue aplicado y respondido por un total de 146 estudiantes de la especialidad Educación Primaria de la Diplomatura de Magisterio. Una vez obtuvimos los permisos conseguimos acceder a las aulas donde se imparten las clases por el profesorado del centro en los tres cursos académicos de los que está compuesta la diplomatura de Educación Primaria. Por último, el conjunto de estudiantes seleccionado para la elaboración del grupo de discusión, aportó nueva información al estudio (véase figura 4.3):

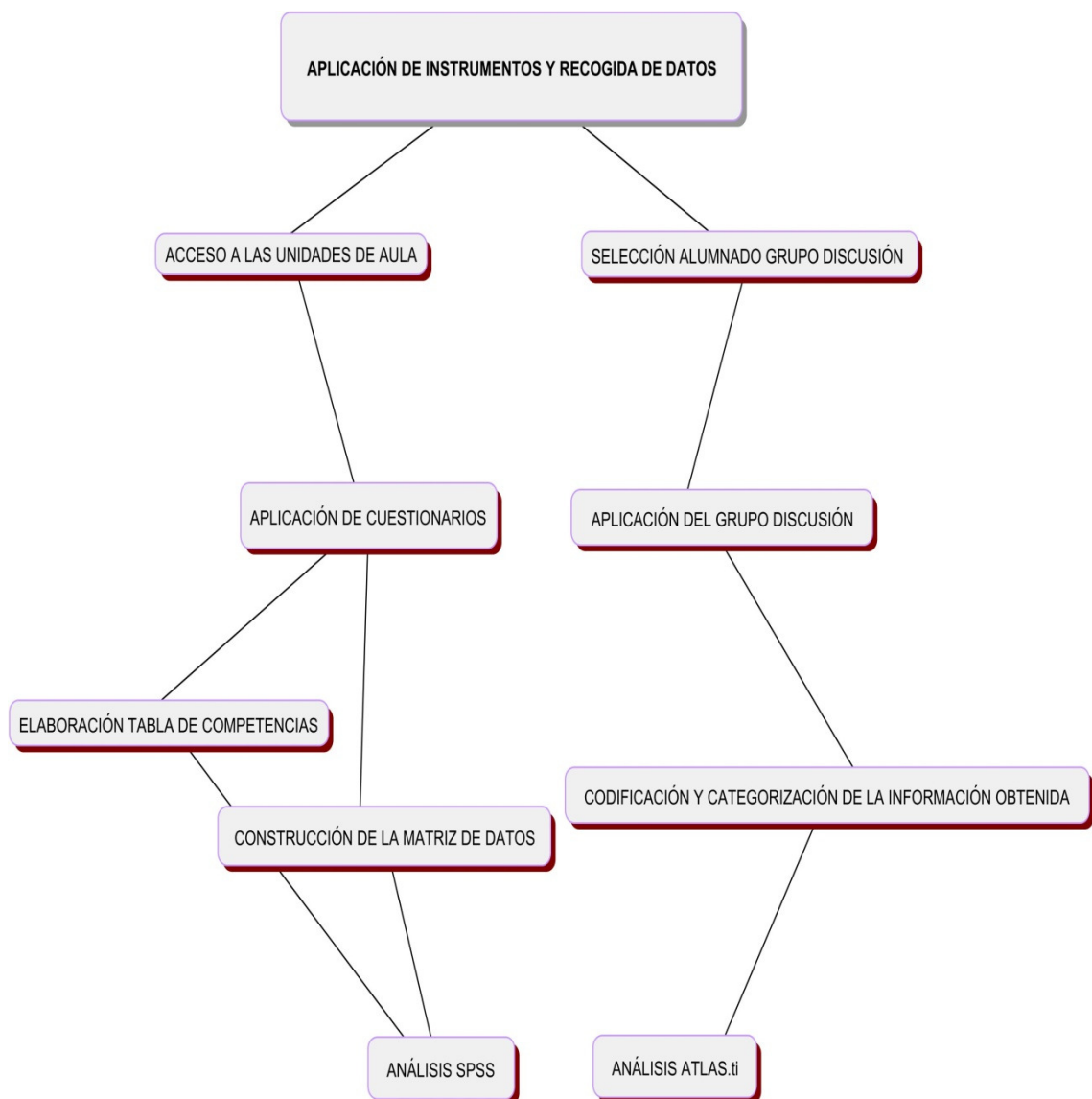


Figura 4.3: Segunda fase del diseño de Investigación

3. **Análisis de la información:** El empleo de dos técnicas diferentes pero complementarias nos aportará dos tipos de información cuya recogida y análisis posterior tendrá expresiones distintas. En el cuestionario manejamos datos numéricos, principalmente (cuantitativos), y en el grupo de discusión realizamos un análisis de contenido, recogiendo la información en formato narrativo (cualitativo).

Una vez fueron aplicados los dos instrumentos de evaluación, procedimos a introducir la información recogida en dos programas informáticos. A través del análisis de la información cuantitativa pretendemos reducir los datos de nuestra investigación con el fin de expresarlos numérica y gráficamente, apoyándonos en la estadística descriptiva, inferencial, correlacional y multivariante a través del programa SPSS 18.0., así como el tratamiento de datos de tipo cualitativo que matizan los primeros resultados obtenidos.

Por otro lado, la información procedente del grupo de discusión, de carácter textual, se analizó mediante procedimientos de análisis de contenido. En definitiva, hemos de transcribir, codificar, confrontar y jerarquizar la información. Para realizar con mayor rigor el análisis vamos a apoyarnos en el programa informático ATLAS.ti. Finalmente, procedimos a realizar los análisis estadísticos requeridos para la obtención de los resultados deseados (véase figura 4.4).

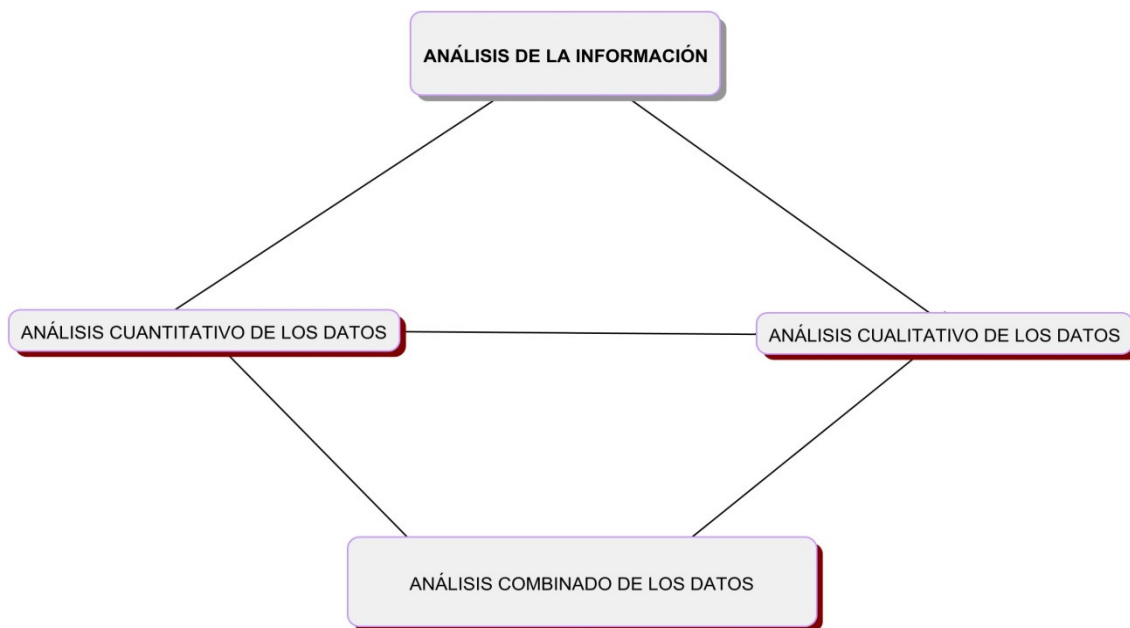


Figura 4.4: Tercera fase del diseño de investigación

4. **Resultados y conclusiones:** la última fase de este estudio ha consistido en la interpretación de los resultados obtenidos en los diferentes análisis de datos realizados y su posterior discusión, así como la elaboración de las conclusiones y las propuestas de intervención. El trabajo ha concluido con la redacción de un informe final de investigación (véase figura 4.5).

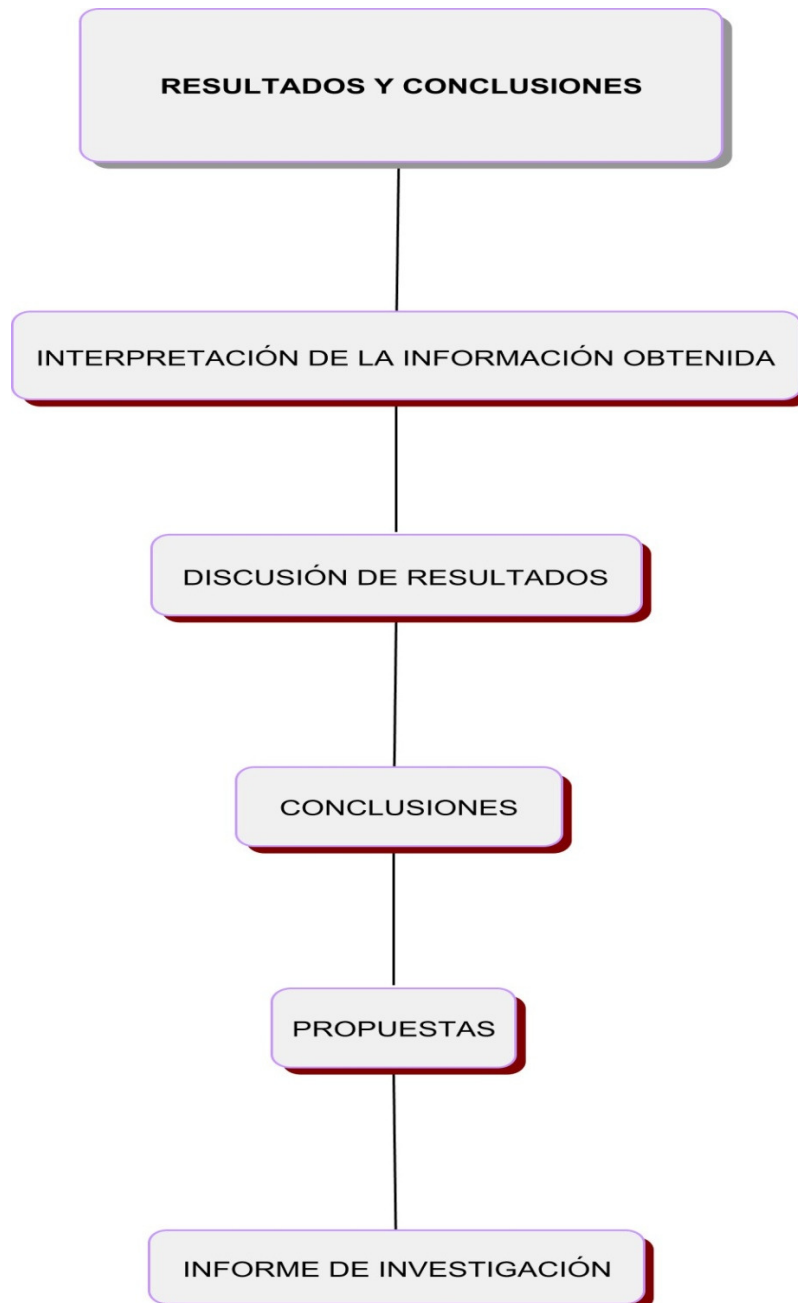


Figura 4.5: Cuarta fase del diseño de investigación

#### 4.5. Instrumentos de recogida de información

Los procedimientos utilizados para recoger y analizar la información referente a los objetivos inicialmente planteados en el estudio constituyen los aspectos técnicos de la investigación. La investigación basada en la encuesta es *“el método de recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, (...) para una muestra de individuos representativos de una población definida”* (Hutton, 1990, p.8 citado en Blaxter, Hughes y Tight, 2002, p.19).

Con estas pruebas obtenemos los datos de un grupo de sujetos a los que se ha presentado, en un momento dado, un conjunto de tareas y, en función de la manera en que estas sean ejecutadas, podremos inferir su nivel de conocimientos o habilidades necesarios para el estudio. En este caso hemos decidido emplear *técnicas de encuesta*, donde las tareas a realizar vienen definidas por un conjunto de preguntas estructuradas que el sujeto ha de responder de forma escrita, en el caso de los cuestionarios o de forma oral si se trata de un grupo de discusión, con el fin de satisfacer los propósitos de la investigación.

La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. Dentro del ámbito educativo, *“la investigación basada en la encuesta implica recolectar información de los miembros de un grupo de estudiantes, docentes u otras personas vinculadas con ese ámbito, así como analizar la información a fin de esclarecer importantes cuestiones pedagógicas. La mayor parte de las encuestas se basan en la muestra de una población específicamente elegida, o sea, en el grupo que interesa. No es infrecuente que el investigador quiera generalizar los resultados de la muestra, haciéndolos extensivos a la población de la cual se extrajo”* (Rosier, 1998, p.107 citado en Blaxter, et al., 2002, p.19).

Según lo expuesto por Rosier (1998), podemos apreciar que la investigación por encuesta trata de obtener datos a través de preguntas realizadas a los distintos miembros de un determinado grupo poblacional o muestral, con el fin de obtener información referente a un asunto establecido y ajustándose por ello, a las necesidades de nuestro estudio, a la adquisición de competencias del alumnado universitario. El objetivo principal de esta tarea consiste no solo en determinar el estado en que se hallan los fenómenos o problemas analizados, sino también comparar la situación existente con las pautas aceptadas (Van Dalen y Meyer, 1983).



Se puede valorar a través de lo argumentado hasta este momento que, cuando se utiliza el método de encuesta, intervienen una serie de elementos que componen la base informativa y formativa de esta técnica, elementos que han sido considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida y análisis de información del estudio realizado. Por un lado, hay que definir el contexto de aplicación del instrumento, en nuestro estudio; el contexto ha sido el centro de estudio del alumnado, a través del cual el encuestado recibirá una serie de consejos y propuestas para llevar a buen término la ejecución de la prueba y no suponga un perjuicio para los propósitos de la investigación. En segundo lugar, hay que tener en cuenta el contenido de la encuesta, donde como investigadora, en función de los supuestos teóricos y los objetivos planteados, se propone el alcance de la técnica. Es por lo que se seleccionaron las preguntas en torno a tres bloques: competencias, modalidades de enseñanza y uso de TIC. La finalidad de las preguntas seleccionadas es que estas aporten la información de una manera precisa y completa, considerando las preguntas como elemento básico de la encuesta. Estas han de cumplir una serie de características y suelen responder a diferentes tipologías. Por último, como argumenta Bisquerra (2004), *“el encuestador tiene presente las respuestas que pueden ofrecer los sujetos en función del tipo de preguntas que se le formulan, el contenido de las mismas, el contexto de aplicación de la prueba y sus propias características personales”* (p.241).

Conseguir llevar a cabo este tipo de tareas supone acercarse a las pruebas que definen esta técnica, los cuestionarios para recoger datos de una forma estandarizada y los grupos de discusión, por los que se obtienen información en formato narrativo.

El empleo de estas dos técnicas diferentes pero complementarias nos aportará dos tipos de informaciones cuya recogida y análisis posterior tendrá expresiones distintas. En el cuestionario manejaremos datos numéricos, principalmente cuantitativos, y en los grupos de discusión realizaremos un análisis de contenido recogiendo la información en formato narrativo cualitativo.

#### **4.5.1. Cuestionario dirigido al alumnado**

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para obtener información de un grupo encuestado (McMillan y Schumacher, 2006). Ha de cumplir la función de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada (Albert, 2007). Dicho instrumento consiste en una serie de

preguntas o ítems acerca de una determinada situación sobre la que se desea investigar (Del Rincón et al., 1995). El cuestionario, por un lado, debe traducir en sus preguntas los objetivos de la investigación y por otro, suscitar a los encuestados respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente (De Lara Guijarro-Ballesteros 2001, citado en Albert, 2007).

Siendo conscientes de que dicho instrumento presenta inconvenientes como la falta de sinceridad de los encuestados, el tiempo invertido en su elaboración y en la aplicación del cuestionario, si queremos destacar algunos de los motivos para la elección de este instrumento, de manera que las ventajas que presenta entre otras son: rapidez, facilidad de aplicación y la oportunidad de ser contestado por un gran número de sujetos. Estos son, algunos de los motivos de la elección del cuestionario para nuestro estudio, ya que en nuestro caso pretendemos valorar si el alumnado universitario en el proceso de adaptación al crédito europeo, a través de la experiencia piloto, adquieren las competencias profesionales y académicas en el marco del EEES utilizando estrategias metodológicas basadas en TIC, y cuyas respuestas han de ser contestadas por los estudiantes universitarios y registradas por escrito.

#### **4.5.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario**

La elaboración del cuestionario no empieza por la redacción de las preguntas sino que será necesario atender a las necesidades y problemas de la investigación. Para llevar a cabo este estudio, hemos considerado adecuado diseñar el instrumento *ad hoc* a las necesidades de la investigación.

Es importante destacar que la elaboración del cuestionario supuso un proceso laborioso y reflexivo, teniendo en cuenta que fueron construidos tantos instrumentos como asignaturas forman parte del plan de estudios de la Diplomatura de Educación Primaria, un total de 30 cuestionarios.

La validez de un cuestionario es defendida por Fox (1987, p.419) como "*el grado en que un método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende medir*". Nosotros hemos realizado la validez de contenido del instrumento de la mano de 6 jueces, 3 especialistas de la Diplomatura de Magisterio de la Universidad de Córdoba (UCO) y 3 de la Licenciatura de Psicopedagogía, 2 de la UCO y 1 de la Universidad de Granada (UGR), a los cuales se les remitió el modelo de cuestionario inicial junto con la solicitud de valorar la pertinencia, claridad e idoneidad de los elementos planteados en cada una de las dimensiones que constituyen el instrumento.

Una vez recogida la información por ellos aportada, de índole textual, las conclusiones obtenidas para la depuración del cuestionario fueron las siguientes:

- Elevado número de preguntas lo podía suponer un considerable esfuerzo de concentración por parte del alumnado.
- Imprecisión en la formulación de la definición teórica de las dimensiones, lo que obligó a redefinir algunas de ellas usando un lenguaje más claro y comprensivo.
- Ausencia de preguntas abiertas donde la muestra expresase sus opiniones y puntos de vista, lo que contribuyó a la inclusión de un apartado de observaciones y la apertura de las dimensiones relacionadas con las herramientas TIC.

Para explicar el proceso de elaboración del cuestionario marcamos dos momentos, que llamaremos diseño y desarrollo; este último se expondrá más adelante ya que está relacionado con la aplicación del cuestionario.

En cuanto al diseño del cuestionario,<sup>8</sup> los elementos que nos fueron útiles en esta primera fase de organización para posteriormente ocuparnos de la aplicación de los cuestionarios fueron:

- a) Calendario escolar.
- b) Horarios y aulas de 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> curso.
- c) Identificación de asignaturas cuatrimestrales cursadas en el primer cuatrimestre del curso, de las cuatrimestrales del segundo cuatrimestre y las anuales.
- d) Cotejo del número de estudiantes matriculados por asignatura.
- e) Contacto con el profesorado que imparte docencia en la especialidad de Educación Primaria para explicarles la finalidad del estudio.
- f) Elaboración de un cronograma de implementación del cuestionario. Entendiendo este como la planificación espacio-temporal del alumnado de Educación Primaria. En cuanto al espacio, determinamos las aulas en las que se encuentran cada curso. Para el tiempo, hicimos uso del horario escolar, identificando asignaturas con docentes asignados para que, previo

---

<sup>8</sup> Diseño es entendido como la planificación previa al desarrollo y a la puesta en marcha del cuestionario.

aviso, dejaran un tiempo en su hora de docencia para que el cuestionario fuera implementado por los estudiantes del curso correspondiente.

#### **4.5.1.2. Descripción del cuestionario**

El cuestionario presenta varias partes claramente diferenciadas. Por un lado, en la primera página aparece el título del cuestionario, a continuación una breve redacción del objetivo de estudio perseguido y, finalmente, agradecimientos por la colaboración prestada.

Siguiendo a esta presentación, se encuentran las preguntas para obtener información sobre los datos personales del informante: sexo, edad, modo de ingreso en esta titulación y motivos de elección de estos estudios. A continuación, se presentaron a pie de página las instrucciones para cumplimentar los cuestionarios.

Seguidamente en la segunda página encontramos la información referida al curso y al nombre de la asignatura. A continuación, se presenta una tabla de doble entrada que, por un lado, muestra las competencias de la asignatura a valorar (genéricas y específicas)<sup>9</sup> y, por otro, preguntas cerradas de elección múltiple que están estructuradas en tres bloques temáticos:

- a) Pedimos que se valorase el nivel de adquisición de las competencias de esa asignatura, tanto las genéricas como las específicas de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Dicha valoración queda registrada con ítems numéricos siguiendo la escala aditiva de 5 puntos codificada de la siguiente manera:
  - (1) Totalmente desacuerdo.
  - (2) En desacuerdo.
  - (3) Término medio.
  - (4) De acuerdo.
  - (5) Totalmente de acuerdo.
  
- b) En el segundo bloque pedimos que se indicase la modalidad o modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de

---

<sup>9</sup> Debemos aclarar que las competencias utilizadas para la elaboración de los cuestionarios fueron tomadas de las guías docentes de las asignaturas mostradas en la página web del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón". Para las competencias genéricas el referente fue el Proyecto Tuning y para las competencias específicas el Libro Blanco de la ANECA.

las competencias genéricas y específicas fijadas en el cuestionario. Las modalidades a elegir son:

(CT) Clases Teóricas.

(ST) Seminarios y Talleres.

(CP) Clases Prácticas.

(PE) Prácticas Externas.

(TT) Tutorías.

(TG) Trabajo en Grupo.

(TA) Trabajo Autónomo.

- c) En el último bloque se pidió al alumnado que señalase con una cruz qué herramientas TIC utiliza el docente para trabajar las competencias genéricas y específicas destacadas en el cuestionario. Los instrumentos presentados fueron:

(I) Internet.

(P) Presentaciones: PowerPoint, cañón de proyección...

(PV) Plataforma Virtual (Moodle).

A continuación, requerimos a los encuestados que señalaran otras herramientas TIC utilizadas por el docente.

Para finalizar, en la última parte de la página se propusieron observaciones finales a modo de pregunta abierta para dar la oportunidad al alumnado de expresarse libremente en referencia al tema encuestado.

La modalidad de aplicación del cuestionario fue autoadministrado, ya que se proporcionó a los estudiantes correspondientes y estos son quienes lo contestaron, sin que hubiese intermediarios entre ellos.

Debido al carácter de esta investigación, se elaboró un cuestionario diferenciado para cada una de las 30 asignaturas que configuran la diplomatura de magisterio de Educación Primaria. Los cuestionarios pueden consultarse en los anexos (véase anexo 3).

### 4.5.1.3. Aplicación del cuestionario

La preparación del desarrollo del cuestionario<sup>10</sup> pasó por los siguientes momentos:

- 1) Selección de la asignatura: Tuvimos en cuenta que el alumnado de 2º y de 3º curso cursan la asignatura Prácticum I y Prácticum II respectivamente, de manera que durante el período de prácticas el alumnado se halla fuera de horario lectivo del CMSC, por lo que se le pidió al alumnado que cumplimentase el cuestionario una semana antes de finalizar la asignatura, aunque previamente nos coordinamos con la persona responsable de realizar los cuestionarios encaminados a la evaluación de la docencia que marca la UCO para no coincidir con la evaluación docente de estas materias. Los momentos de aplicación fueron:
  - a. Las cuatrimestrales de 2º y 3º curso, seguidas de las cuatrimestrales de 1º curso.
  - b. Cuatrimestrales cursadas en el segundo cuatrimestre de 2º y 3º, seguidas de las de 1º y las asignaturas anuales para los cursos de 1º, 2º y 3º.
- 2) Una vez en el aula con el grupo de estudiantes, procedimos al reparto del cuestionario. Se les comunicó el objetivo de la encuesta y se les indicó que era anónima para que fuesen lo más sinceros posibles.
- 3) Recogida de cuestionarios.

### 4.5.2. El grupo de discusión

El grupo discusión, también llamado grupo focal, es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Dicha técnica la podemos definir como *“una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo”* (Álvarez-Gayou, 2006 p.131).

El grupo de discusión tiene como finalidad provocar exposiciones y comprobar diferentes puntos de vista entre los participantes, a fin de que el grupo trabaje para un único propósito, ofrecer información para la consecución del objetivo de estudio.

---

<sup>10</sup> Desarrollo del cuestionario es la aplicación realizada en tiempo real del cuestionario al grupo de estudiantes.

Entre las características de este método destacamos la oportunidad de que el investigador se reúne con un grupo de personas *“con el fin de conocer qué opinan, cómo sienten, qué saben y, sobre todo, qué nuevas y diferentes perspectivas se abren a partir de la discusión en relación con el objeto de la investigación”* (Albert, 2007, p.250).

A lo citado anteriormente se une el hecho de que cada miembro del grupo puede escuchar las exposiciones de los restantes miembros, lo que contribuye a obtener nuevos puntos de vista y ayuda a desarrollar de forma más clara las ideas de todos los participantes. De esta manera, el grupo de discusión es una técnica que facilita el acceso a resultados que son aportados desde la experiencia, de una forma espontánea y con potencial de interactividad entre los participantes. Se trata, como dice Galindo (1998, p.82.), de *“una búsqueda de consensos, de disensos”* donde se desvelan sensaciones y percepciones del individuo que se contrasta con la de los demás. El grupo descodifica según sus propias vivencias, aportando su visión de los hechos y experiencias, en virtud de unos objetivos y una finalidad que queda evidenciada al comienzo de la sesión por la figura del moderador.

#### 4.5.2.1. Diseño del grupo discusión

La estructuración de este instrumento conlleva la planificación previa de un diseño de la sesión a llevar a cabo, en función de los objetivos de la investigación, pudiendo establecerse de la siguiente manera (véase anexo 4):

1. Determinación de los objetivos del grupo de discusión.
2. Planificación del protocolo o guión de sesión.
  - Preparación de preguntas estímulo del tema objeto de estudio.
  - Selección de los participantes y tamaño del grupo.
    - Moderador.
    - Observador.
    - Informantes.
  - Selección del recurso técnico para el registro de la sesión.
  - Selección del territorio.

- Estimación del tiempo de duración de la sesión.
3. Realización de la sesión.
  4. Transcripción de los discursos mantenidos en la sesión.
  5. Codificación de la transcripción de los discursos mantenidos en la sesión.

Atendiendo a las características que conlleva la planificación de una sesión para un grupo de discusión, se comenzó determinando los objetivos que motivaban la implementación de este instrumento, quedando definidos en:

- Identificar la adquisición de competencias profesionales del alumnado universitario de la especialidad de Educación Primaria a través de distintas modalidades de enseñanza basadas en herramientas TIC.
- Determinar las repercusiones derivadas del empleo de modalidades de enseñanza basadas en TIC en el alumnado universitario.

Como se ha comentado anteriormente, se elaboraron las preguntas de sugestión en función de estos objetivos sobre los 900 casos volcados en la base de datos, evidenciando los siguientes bloques temáticos de interés para la sesión (véase tabla 4.3):

Tabla 4.3: Preguntas estímulo del grupo discusión

1	¿Cuáles son las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el profesorado del Centro de Magisterio en el que estudiáis?
2	¿Creéis que las modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado potencian la adquisición de competencias profesionales?
3	¿Qué herramientas TIC se utilizan en el aula?, ¿cuáles utiliza el profesorado y cuáles el alumnado?
4	¿Las herramientas TIC utilizadas ayudan o perjudican a la adquisición de competencias profesionales?
5	¿Qué herramientas TIC introducirías en el aula (y que no utiliza el docente) para facilitar la adquisición de competencias profesionales?
6	¿Estáis satisfechos/as con la metodología utilizada por el profesorado para conseguir un aprendizaje basado en competencias? Pros/contras

Continuando con el diseño del guión que serviría de pauta para la sesión, se especificaron los datos del moderador y del observador, así como los datos generales del alumnado informante.

La figura del moderador es la encargada de conducir de manera objetiva e imparcial los discursos a través de unas propuestas temáticas, con capacidad para hacer que no se alejen demasiado del tema tratado, además de velar por los canales



de comunicación entre los participantes. Esta labor fue ejercida por un profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y una profesora del área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar del Centro de Magisterio Sagrado Corazón.

La elección de los informantes se realiza en función de las necesidades de la investigación y el tamaño del grupo debe ser lo convenientemente numeroso como para que se propicien los discursos, al tiempo que no demasiado amplio para posibilitar la intervención ordenada de todos los participantes. Este grupo estuvo formado por los representantes y estudiantes voluntarios de los tres cursos en los que se imparte la Diplomatura de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria.

La sesión debe ser supervisada por un observador neutral, que lleva a cabo una adecuada vigilancia de la aplicación de la técnica y puede recoger de manera escrita aquellas variantes que se derivan de los discursos, también comprueba el escenario y la actitud de los participantes, siguiendo unas pautas de chequeo previamente establecidas. Las pautas de chequeo construidas para la evaluación objetiva que debía realizar el observador, se centran entre otros detalles en la valoración del escenario en tamaño y acústica, la forma en la que estaban dispuestos los participantes, las actuaciones del moderador, el cumplimiento de los objetivos planteados, el tiempo de la sesión mantenida, el tipo de recursos técnicos de registro de la sesión y la identificación de los asistentes a la misma (véase anexo 5). Dicha labor fue ejecutada por una profesora del CMSC.

Existen distintas formas de obtener los discursos en una sesión, la mayoría de origen tecnológico. Las más utilizadas son la grabación sonora y la grabación de vídeo. La presencia de herramientas de registro puede condicionar el proceder de los participantes, viéndose comprometidos los resultados, por lo que es conveniente que desde un primer momento los miembros del grupo sean conscientes de su existencia y ubicación, así como de su misión quedando integrado en el escenario.

Para el registro de las conversaciones mantenidas por el alumnado se optó por la utilización de la grabadora de sonido, descartando la grabación en vídeo por la posibilidad de coacción e intimidación de los participantes que pudieran condicionar los resultados deseados.

El escenario es el lugar de reunión del grupo. Debe ser un sitio donde se favorezcan las actuaciones discursivas, con una posición adecuada alrededor de la

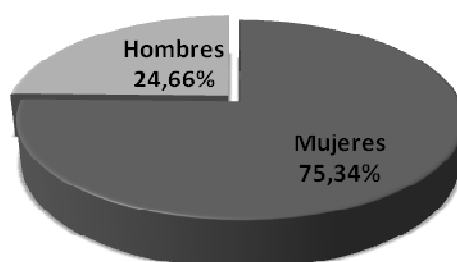
mesa, de manera que todos puedan verse y escucharse, donde todos se sientan incluidos. Se eligió una sala de reuniones del CMSC que cumplía las características aquí señaladas.

La duración de la sesión debe ser de un máximo de hora y media, dando tiempo a que cada informante pueda emitir sus discursos y poder obtener respuesta o reconocimiento de los mismos por el resto del grupo. Según argumenta Galindo (1998, p.90), *“se ha percibido que después de este tiempo, el grupo sufre cierto desgaste energético y comienza a tener un rendimiento disparateo”*. La duración de esta estrategia fue de una hora y quince minutos.

Implementado el instrumento, se transcribieron las conversaciones mantenidas en la sesión, siendo posteriormente codificadas y analizadas mediante estrategias de análisis de contenido.

#### **4.6. Población de referencia y muestra**

La respuesta a las finalidades planteadas en este estudio nos lleva a tener en cuenta como sujetos participantes al alumnado de la titulación de Maestro: Especialidad de Educación Primaria, matriculados en CMSC, adscrito a la UCO, durante el curso 2008-2009. Como puede observarse en la gráfica 4.1 y según los datos aportados por la Unidad de Estadística de la UCO, durante el curso académico citado, la población ascendió a un total de 146 estudiantes, de los cuales 110 eran mujeres (75,34%) y 36 eran hombres (24,66%).



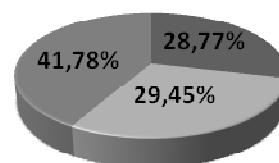
Gráfica 4.1: Distribución de la población en función del sexo

##### **4.6.1. El alumnado participante en la implementación del cuestionario**

Los estudiantes encuestados quedan detallados en función del curso y de las asignaturas en las que se encuentran matriculados.

Respecto a su distribución por cursos, se refleja una distribución equitativa en las dos primeras anualidades (28,77% y 29,45% respectivamente) y un aumento en el tercer curso (41,78%). (Ver tabla 4.4 y gráfica 4.2).

Curso	F	%
Primero	42	28,77
Segundo	43	29,45
Tercero	61	41,78
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>



■ Primero ■ Segundo ■ Tercero

Tabla 4.4: Sujetos participantes en función del curso

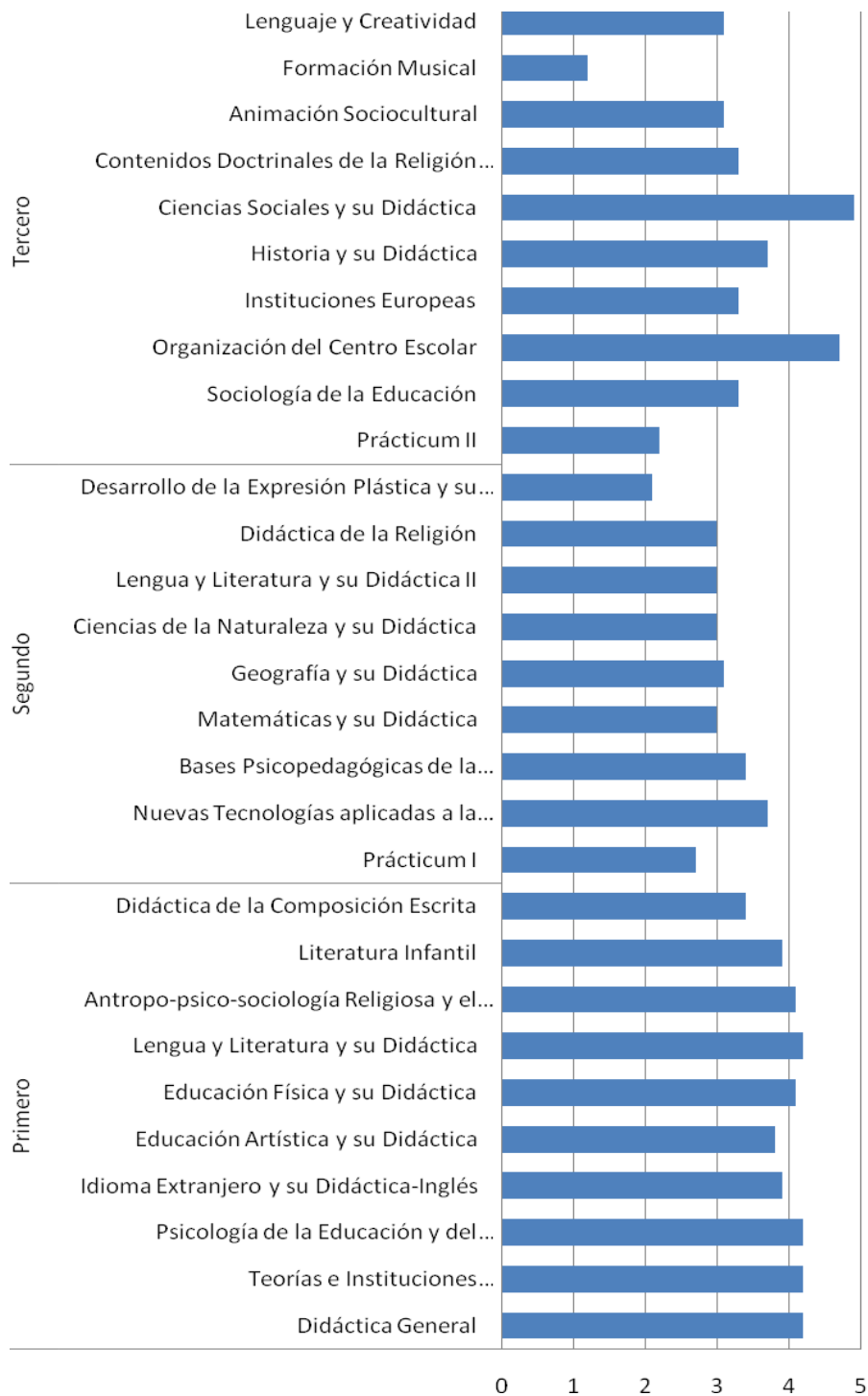
Gráfica 4.2: Distribución de sujetos participantes por cursos

Queremos hacer constar que se han recogido un total de 900 cuestionarios, cumplimentados por los 146 estudiantes matriculados en la titulación de Educación Primaria habiendo accedido, de este modo, al 100% de la población. Cada uno de ellos, participó en función de las asignaturas matriculadas por curso de la titulación, es decir, un mismo estudiante ha cumplimentado tantos cuestionarios como número de asignaturas cursa en ese año académico.

Asimismo, las asignaturas en las que se encuentran matriculados han ascendido a un total de 30, siendo la asistencia a las mismas en las fechas de implementación del cuestionario la que se refleja en la tabla 4.5 y gráfica 4.3, donde debemos aclarar que la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica-Francés (TR) no queda constatada en la tabla citada debido a que solo existe un estudiante matriculado en dicha materia, el cual no asistió a clase el día de la implementación del cuestionario.

Tabla 4.5: Distribución de la muestra por asignaturas y cursos

<b>Cursos</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Primero</b>	Didáctica General	38	4,2
	Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación	38	4,2
	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	38	4,2
	Idioma Extranjero y su Didáctica-Inglés	35	3,9
	Educación Artística y su Didáctica	34	3,8
	Educación Física y su Didáctica	37	4,1
	Lengua y Literatura y su Didáctica	38	4,2
	Antropo-psico-sociología Religiosa y el Hecho Cristiano	37	4,1
	Literatura Infantil	35	3,9
	Didáctica de la Composición Escrita	31	3,4
<b>Segundo</b>	Prácticum I	24	2,7
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	33	3,7
	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	31	3,4
	Matemáticas y su Didáctica	27	3,0
	Geografía y su Didáctica	28	3,1
	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	27	3,0
	Lengua y Literatura y su Didáctica II	27	3,0
	Didáctica de la Religión	27	3,0
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	19	2,1	
<b>Tercero</b>	Prácticum II	20	2,2
	Sociología de la Educación	30	3,3
	Organización del Centro Escolar	42	4,7
	Instituciones Europeas	30	3,3
	Historia y su Didáctica	33	3,7
	Ciencias Sociales y su Didáctica	44	4,9
	Contenidos Doctrinales de la Religión Católica	30	3,3
	Animación Sociocultural	28	3,1
	Formación Musical	11	1,2
	Lenguaje y Creatividad	28	3,1
<b>Total</b>		<b>900</b>	<b>100,0</b>



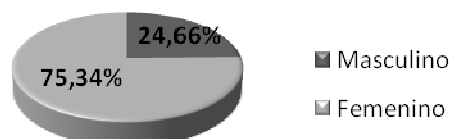
Gráfica 4.3: Asignaturas cursadas por cursos

Los estudiantes encuestados quedan descritos a continuación en función de las siguientes variables de clasificación: sexo, edad, modo de ingreso en la titulación y motivos de elección de estudios.

Una aproximación a la distribución de este grupo por sexos es la que se refleja en la tabla 4.6 y su representación grafica 4.4. En ella se aprecia que el 75,34% del alumnado es de sexo femenino y el 24,66% restante masculino, datos coincidentes con la población anteriormente definida.

Tabla 4.6: Distribución del alumnado en función del sexo

Sexo	f	%
Masculino	36	24,66
Femenino	110	75,34
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>100,0</b>



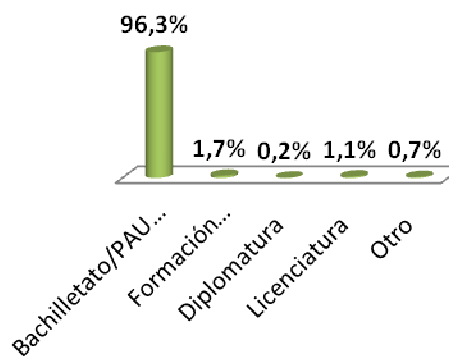
Gráfica 4.4: Distribución del alumnado participante en función del sexo

La edad media de este grupo es de 20-24 años, fluctuando entre los 18 años del alumnado de menor edad y 41 de los estudiantes de edad más avanzada.

Solicitado a este alumnado que nos expusiese el modo de ingreso en la titulación, en su casi totalidad (96,3%) han accedido a la misma tras cursar el Bachillerato y superar la Prueba de Acceso a la Universidad o Selectividad (ver tabla 4.7 y gráfica 4.5):

Tabla 4.7: Modo ingreso en la titulación

Modo de ingreso	f	%
Bachillerato/PAU-Selectividad	140	96,3
Formación Profesional	3	1,7
Diplomatura	0	0,2
Licenciatura	2	1,1
Otro	1	0,7
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

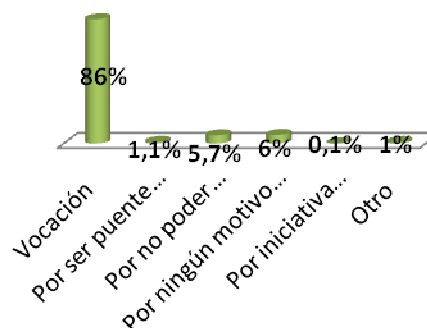


Gráfica 4.5: Modo ingreso en la titulación

Asimismo, cuando se les demandó el motivo por el que eligieron estos estudios, el 86% del alumnado encuestado afirmó que era una cuestión vocacional (ver tabla 4.8 y gráfica 4.6). Destacar, pero de un modo poco significativo, que un 6% afirmó acceder sin motivo aparente alguno y un 5,7% por no poder entrar en otra titulación.

Tabla 4.8: Motivos de elección de estos estudios

Motivos	f	%
Vocación	125	86,0
Por ser puente para otras	2	1,1
Por no poder entrar en otra	8	5,7
Por ningún motivo en particular	9	6,0
Por iniciativa familiar	1	0,1
Otro	1	1,0
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

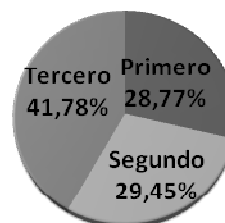


Gráfica 4.6: Motivos de elección de estos estudios

Desde un punto de vista estrictamente académico, hay que señalar que los estudiantes se distribuyeron de un modo más o menos equitativo a lo largo de los tres cursos de la diplomatura, existiendo una ampliación del número de alumnado para el tercer curso (véase tabla 4.9 y gráfica 4.7).

Tabla 4.9: Sujetos participantes en función del curso

Curso	f	%
Primero	42	28,77
Segundo	43	29,45
Tercero	61	41,78
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>



Gráfica 4.7: Distribución de sujetos participantes por cursos

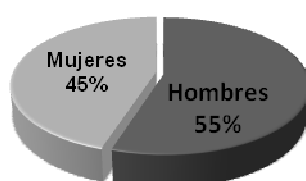
#### 4.6.2. El alumnado participante en el grupo discusión

El grupo discusión estuvo formado por un total de 11 estudiantes de los tres cursos que componen la Especialidad de Educación Primaria de la Diplomatura de Magisterio, siendo su representación la que se expone a continuación (ver tabla 4.10).

Tabla 4.10: Sujetos participantes en el grupo discusión

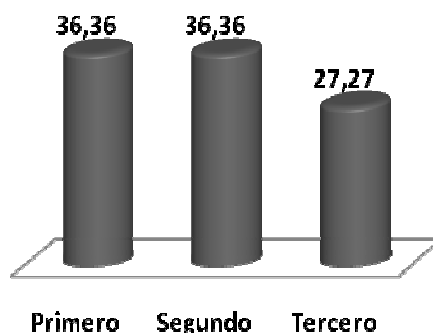
CURSOS	RESPRESENTANTES	VOLUNTARIOS
1º	Delegado y subdelegada.	Alumnado de mayor y menor edad del curso.
2º	Delegada y subdelegado.	Alumnado de mayor y menor edad del curso.
3º	Subdelegada.	Alumnado de mayor y menor edad del curso.
<b>ALUMNADO</b>	5	6
<b>TOTAL PARTICIPANTES: 11</b>		

El grupo informante quedó compuesto por 6 hombres (55%) y 5 mujeres (45%). Véase gráfica 4.8:



Gráfica 4.8: Distribución de la muestra del grupo discusión por sexo

La distribución de la muestra resultó conformada por 4 estudiantes de primero y 4 de segundo curso (36,36%) y 3 de tercero (27,27%). Véase gráfica 4.9:



Gráfica 4.9: Distribución de la muestra del grupo discusión por cursos

#### 4.7. Estrategias de análisis de datos

Kerlinger (2002), concibe el análisis de datos como *“la categorización, ordenamiento, manipulación y resumen de los datos, para responder a las preguntas de investigación”* (p.172).

La dicotomía cuantitativo-cualitativo es habitual en los diferentes estudios que se realizan en el ámbito de las Ciencias Sociales (Bericat, 1999, citado en Bisquerra, 2004). Una consonancia entre ambas tendencias supone obtener el máximo beneficio



con el objeto de llevar a cabo un estudio metodológico lo más acertado posible y adecuado a cada problema de investigación. El planteamiento metodológico de tipo cuantitativo se inicia ajustando un análisis estadístico de las respuestas cerradas que nos ha aportado el cuestionario cumplimentado por los estudiantes de magisterio, de modo que podamos dar una explicación lo más exhaustiva posible de la realidad objeto de estudio y concluir resultados para la toma de decisiones adecuadas. No obstante, los estudios que se realizan en el ámbito educativo se fundamentan en metodología cualitativa, entendiéndola *"como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa"* (Anguera, 1986, p. 24). Por ello, los datos cualitativos aportados por el grupo discusión y el análisis de la información obtenida por el grupo de estudiantes, se entiende como un proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y obtener conclusiones.

Con el análisis de los datos pretendemos dar forma a los resultados obtenidos, de manera que podamos realizar deducciones y extraer conclusiones.

#### 4.7.1. Análisis cuantitativo

Una etapa fundamental en el proceso de investigación, posterior a la recogida de información, es la agrupación de los datos recogidos referentes a cada variable del estudio y su posterior análisis, en una base de datos específica. Esta etapa está conformada principalmente por dos fases previas al tratamiento estadístico de los datos en función de las premisas planteadas: la *corrección* (Cohen y Manion, 1990, p.154) y la *codificación* (Visauta, 1989, p.281).

La *corrección* supone para el investigador comprobar los errores que puedan haberse cometido a la hora de contestar a las diferentes preguntas por parte de los encuestados, así como posibles errores de transcripción que el encuestador pudiese haber cometido a la hora de confeccionar la base de datos de las respuestas.

Por otra parte, “*la codificación consiste en transformar los datos del cuestionario en símbolos ordinariamente numéricos*” (Del Rincón et al., 1995, p. 216). Para ello, se dio un número a cada pregunta y a cada una de las alternativas, de modo que pudieron ser identificadas y clasificadas en categorías con el objetivo de extraer conclusiones una vez fueron sometidas a análisis. Esta segunda fase suele completarse con la depuración de la base de datos (o matriz) de modo que se subsanen los posibles errores cometidos en la codificación.

El instrumento básico empleado, el cuestionario dirigido al alumnado, estuvo compuesto por preguntas cerradas que se codificaron con gran dificultad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario. Debido al elevado número de competencias con las que nos enfrentábamos, para evitar errores a la hora de elaborar la matriz en la base de datos, se optó por construir unas tablas para cada tipología: genéricas y específicas. Así, para las competencias genéricas, se siguieron y definieron las utilizadas por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), siendo enumeradas de forma alfabética de la A a la EE (véase tabla 4.11).

Tabla 4.11: Competencias genéricas cuestionarios

<b>A.</b>	Capacidad de análisis y síntesis.
<b>B.</b>	Capacidad de organizar y planificar.
<b>C.</b>	Conocimientos generales básicos.
<b>D.</b>	Solidez en los conocimientos básicos de la profesión.
<b>E.</b>	Comunicación oral y escrita de la lengua nativa.
<b>F.</b>	Conocimiento de una segunda lengua.
<b>G.</b>	Habilidades elementales en informática.
<b>H.</b>	Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes.
<b>I.</b>	Resolución de problemas.
<b>J.</b>	Toma de decisiones.
<b>K.</b>	Capacidad de crítica y autocrítica.
<b>L.</b>	Trabajo en equipo.
<b>M.</b>	Habilidades en relaciones interpersonales.
<b>N.</b>	Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario.
<b>O.</b>	Habilidad para comunicar con expertos en otros campos.
<b>P.</b>	Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
<b>Q.</b>	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
<b>R.</b>	Compromiso ético.
<b>S.</b>	Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.
<b>T.</b>	Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental.
<b>U.</b>	Habilidades de investigación.
<b>V.</b>	Capacidad de aprender.
<b>W.</b>	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
<b>X.</b>	Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).
<b>Y.</b>	Liderazgo.
<b>Z.</b>	Comprensión de culturas y costumbres de otros países.
<b>AA.</b>	Habilidad para trabajar de forma autónoma.
<b>BB.</b>	Planificar y dirigir.
<b>CC.</b>	Iniciativa y espíritu emprendedor.
<b>DD.</b>	Inquietud por la calidad.
<b>EE.</b>	Inquietud por el éxito.

No obstante, se tuvo que realizar una selección de competencias genéricas para cada asignatura. El resultado es el que se presenta en la tabla 4.12.

Tabla 4.12: Competencias genéricas por asignaturas

COMPETENCIAS TRANSVERSALES/GENÉRICAS EDUCACIÓN PRIMARIA	
COMPETENCIAS	ASIGNATURAS
CURSO PRIMERO	
L. Trabajo en equipo. CC. Iniciativa y espíritu emprendedor. BB. Planificar y dirigir. G. Habilidades elementales en informática. S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.	<b>DIDÁCTICA GENERAL (TRONCAL)</b>
C. Conocimientos generales básicos. E. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. K. Capacidad de crítica y autocrítica. R. Compromiso ético. S. Capacidad de aplicar la teoría a la práctica.	<b>TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN (TRONCAL)</b>
A- Capacidad de análisis y síntesis. C- Conocimientos generales básicos. U- Habilidades de investigación.	<b>PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN EDAD ESCOLAR (TRONCAL)</b>
B. Capacidad de organizar y planificar. F. Conocimiento de una segunda lengua. L. Trabajo en equipo. S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. Z. Comprensión de culturas y costumbres de otros países.	<b>IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA- INGLÉS (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis. B. Capacidad de organizar y planificar. F. Conocimiento de una segunda lengua. L. Trabajo en equipo. Z. Comprensión de culturas y costumbres de otros países.	<b>IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA (FRANCÉS) (OBLIGATORIA)</b>
D. Solidez de los conocimientos básicos de la profesión. N. Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario. Q. Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad. S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. X. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).	<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis L. Trabajo en equipo N. Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario S. Capacidad de aplicar la teoría a la práctica AA. Habilidad para trabajar de forma autónoma	<b>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA (TRONCAL)</b>
A.- Capacidad de análisis y síntesis C.- Conocimientos generales básicos D.- Solidez en los conocimientos básicos de la profesión E.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa S.- Capacidad para aplicar la teoría a la práctica	<b>LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA (OBLIGATORIA)</b>
A. Poseer la capacidad de organización y planificación. B. Saber aplicar el conocimiento adquirido a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer competencias que se demuestren por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del ámbito religioso en relación con el mundo actual. C. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad. D. Tener capacidad de reunir e interpretar datos relevantes en el diálogo fe-razón para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica y/o ética. E. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad, respeto y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	<b>ANTROPOLOGÍA, PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA RELIGIOSA Y EL HECHO CRISTIANO (OPTATIVA)</b>

A. Capacidad de análisis y síntesis. E. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. L. Trabajo en equipo. AA. Habilidad para trabajar de forma autónoma. DD. Inquietud por la calidad.	<b>DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y SU DIDÁCTICA I (TRONCAL)</b>
A.- Capacidad de análisis y síntesis C.- Conocimientos generales básicos D.- Solidez en los conocimientos básicos de la profesión E.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa L- Trabajo en equipo	<b>LITERATURA INFANTIL (OPTATIVA)</b>
B. Capacidad de organizar y planificar C. Comunicación oral y escrita en lengua materna L. Trabajo en equipo S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica X. Capacidad de generar nuevas ideas	<b>DIDÁCTICA DE LA COMPOSICIÓN ORAL(LIBRE CONFIGURACIÓN)</b>
<b>CURSO SEGUNDO</b>	
D.- Solidez en los conocimientos básicos de la profesión S.- Capacidad de aplicar la teoría a la práctica V.- Capacidad de aprender W.- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones DD.- Inquietud por la calidad	<b>PRÁCTICUM I (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis. B. Capacidad de organizar y planificar. G. Habilidades elementales de informática. N. Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario. X. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).	<b>NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN (TRONCAL)</b>
A-Capacidad de análisis y síntesis J- Toma de decisiones K- Capacidad de crítica y autocrítica M- Habilidades en las relaciones interpersonales Q- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.	<b>BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (TRONCAL)</b>
A.- Capacidad de análisis y síntesis I.- Resolución de problemas L.- Trabajo en equipo S.- Capacidad de aplicar la teoría a la práctica AA.- Habilidad para trabajar de forma autónoma	<b>MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA (OBLIGATORIA)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis B. Capacidad de organización y planificación G. Habilidades elementales en informática L. Trabajo en equipo AA. Habilidad para trabajar de forma autónoma	<b>GEOGRAFÍA Y SU DIDÁCTICA (OBLIGATORIA)</b>
H. Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. N. Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario. Q. Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad. T. Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental. AA. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y SU DIDÁCTICA (TRONCAL)</b>
E. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa A. Capacidad de análisis y síntesis. M. Habilidades en las relaciones interpersonales. X. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.	<b>LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA II (TRONCAL)</b>
S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. L. Trabajo en equipo M. Habilidades en las relaciones interpersonales Q. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad R. Compromiso ético FF. Apertura a la dimensión trascendente del ser humano.	<b>DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN (OPTATIVA)</b>
B. Capacidad de organizar y planificar. L. Trabajar en equipo. S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica. X. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad). AA. Habilidades para trabajar de forma autónoma.	<b>DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA (LIBRE CONFIGURACIÓN)</b>

<b>CURSO TERCERO</b>	
D.- Solidez en los conocimientos básicos de la profesión S.- Capacidad de aplicar la teoría a la práctica V.- Capacidad de aprender W.- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones DD.- Inquietud por la calidad	<b>PRÁCTICUM II (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis I. Resolución de problemas J. Toma de decisiones N. Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario R. Compromiso ético.	<b>SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (TRONCAL)</b>
C. Conocimientos generales básicos. A. Capacidad de análisis y de síntesis. B. Capacidad de organizar y planificar. I. Resolución de problemas. J. Toma de decisiones.	<b>ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis L. Trabajo en equipo N. Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario S. Capacidad de aplicar la teoría a la práctica X. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	<b>DESARROLLO PSICOMOTOR (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis H. Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes P. Habilidad para trabajar en un contexto internacional Q. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad Z. Comprensión de culturas y costumbres de otros países	<b>INSTITUCIONES EUROPEAS (OBLIGATORIA)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis G. Habilidades elementales en informática H. Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes U. Habilidades de investigación	<b>HISTORIA Y SU DIDÁCTICA (OBLIGATORIA)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis I. Resolución de problemas K. Capacidad de crítica y autocrítica L. Trabajo en equipo U. Habilidades de investigación.	<b>CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA (TRONCAL)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis. B. Capacidad de organizar y planificar. C. Conocimientos generales básicos. K. Capacidad de crítica y autocrítica. L. Trabajo en equipo.	<b>CONTENIDOS DOCTRINALES DE LA RELIGIÓN CATÓLICA (OPTATIVA)</b>
B. Capacidad de organizar y planificar. H. Habilidades para recuperar y analizar información desde diferentes fuentes. Q. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. L. Trabajo en equipo. X. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad).	<b>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL (OPTATIVA)</b>
A. Capacidad de análisis y síntesis. C. Conocimientos generales básicos. Q. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. S. Capacidad para aplicar la teoría a la práctica.	<b>FORMACIÓN MUSICAL (LIBRE CONFIGURACIÓN)</b>
X. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). E. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. I. Resolución de problemas. CC. Iniciativa y espíritu emprendedor. W. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	<b>LENGUAJE Y CREATIVIDAD (LIBRE CONFIGURACIÓN)</b>

Para la construcción de la base de datos o matriz, se elaboró una plantilla con todas las competencias específicas recopiladas de las guías docentes de las treinta asignaturas de las que se compone el Plan de Estudios de la Diplomatura de Magisterio Educación Primaria, diferenciando las de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Una de las dificultades que detectamos en la elaboración de dicha plantilla es que algunas de las competencias se encontraban mal tipificadas, no siendo fácil desde el punto de vista profesional la decisión elegida, dejarlas en su estado original. Los motivos de esta decisión son claros: no incidir en la objetividad del estudio con manipulaciones programadas y por no formar parte de los objetivos de este estudio. El resultado es el que se presenta en la tabla 4.13.

Tabla 4.13: Competencias Específicas de Educación Primaria

<b>CONCEPTUALES</b>
1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías de desarrollo y del aprendizaje, del entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
3. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
4. Comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa o francesa correspondiente, como mínimo, al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
5. Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística.
6. Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica.
7. Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual.
8. Conocer la teoría y la didáctica específica de la E. Física, los fundamentos y las técnicas de programación del área, así como las estrategias de intervención y de evaluación de resultados.
9. Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociológicos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.
10. Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento del alumno al texto literario, mediante la animación a la lectura y la producción textual.
11. Sólida formación científico-cultural y tecnológica.
12. Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas.
13. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida.
14. Reconocer las matemáticas como instrumento de modelización de la realidad.
15. Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos para la enseñanza de las ciencias experimentales y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones.
16. Conocer, interpretar y representar situaciones o problemas.
17. Mostrar habilidad en el uso de TIC en matemáticas elementales.
18. Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza.
19. Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la Geografía.
20. Identificar en el currículo de la Geografía en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de la disciplina.
21. Conocer los campos temáticos de interrelación de las Ciencias con las otras áreas y en especial en aspectos de educación tecnológica, educación para la salud, Astronomía, Geología, Biología, Física, Química, Anatomía, Fisiología y Educación medioambiental.
22. Conocer los rudimentos de los diversos lenguajes (dibujos, tablas, fórmulas, gráficos, etc.) y formas de comunicación (descripciones, definiciones, justificaciones, etc.) propias de las ciencias experimentales.

23. Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y su implicación en la enseñanza.
24. Conocer las características descriptivas básicas de la lengua española (fonología, morfología, sintaxis y semántica) y sus aspectos normativos.
25. Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.
26. Conocer los principales estilos literarios y los autores más significativos de nuestra cultura.
27. Conocer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la Religión.
28. Conocer los elementos nucleares del DCB del área en Educación Primaria.
29. Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, tanto de aula, como externos, para la enseñanza-aprendizaje de la ERE y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones.
30. Adquirir saberes reflexivos de naturaleza social que le permitan investigar e interpretar los acontecimientos en el aula y tomar decisiones acertadas sabiendo argumentarlas.
31. Habilidad para diseñar las asignaturas en un contexto social realista.
32. Capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica.
33. Comprender la dinámica interna de las instituciones educativas.
34. Conocer las peculiaridades de la organización escolar.
35. Conocer la legislación que regula el funcionamiento de las instituciones escolares.
36. Adquirir los conocimientos básicos sobre la Historia en las Ciencias Sociales, los cuales habrán de impartir en el aula.
37. Capacidad crítica para analizar el Diseño Curricular del área de Conocimiento del Medio, en donde se globalizan los contenidos de Historia y Ciencias Sociales.
38. Saber planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
39. 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.
40. Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la educación musical.
41. Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones que permitan acceder a todos los niños al disfrute de la música y a su uso como medio de expresión.
42. Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.
43. Conocer el papel de la creatividad y la aplicación de las técnicas creativas.
44. Conocer estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares.

#### PROCEDIMENTALES

1. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa.
2. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
3. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas.
4. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
5. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco del paradigma epistemológico del la L2 en Educación Primaria, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo de esta etapa de enseñanza.
6. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en el marco específico de la L2.
7. Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles del niño y la niña, incluyendo la observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis vinculados a las mismas, así como las relaciones de carácter sinestético.
8. Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo.
9. Utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas.
10. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.
11. Capacidad para 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.

12. Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo.
13. Respetar a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
14. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y comunicación.
15. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos.
16. Ser capaz de identificar a los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, y orientar a los padres.
17. Dar respuesta a la diversidad en el área de matemáticas.
18. Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicitar su conocimiento, situar este en relación al conocimiento científico y diseñar o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico.
19. Utilizar estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas tanto en situaciones no escolares como escolares.
20. Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de medir y usar relaciones métricas, ser capaz de representar y usar formas y relaciones geométricas del plano y del espacio, ser capaz de analizar datos y situaciones aleatorias en situaciones diversas, tanto en situaciones no escolares como escolares
21. Saber utilizar programas informáticos generales y matemáticos, y las tecnologías de la información para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
22. Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Geografía.
23. Saber integrar las nuevas tecnologías, tanto informáticas como audiovisuales, en la enseñanza.
24. Saber fomentar la interdisciplinariedad de las Ciencias y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria, atendiendo especialmente a sus aplicaciones tecnológicas, la prevención de la salud y la prevención del medio ambiente.
25. Elaboración de unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área.
26. Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.
27. Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual.
28. Conocer y saber aplicar las características de la religiosidad y del desarrollo moral infantil.
29. Desarrollar las competencias inherentes al perfil establecido para el docente del área de Enseñanza Religiosa Escolar.
30. Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para el acercamiento del alumnado al hecho religioso y al mensaje cristiano, y ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares
31. Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión docente.
32. Capacidad para adaptarse a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje
33. Analizar y aplicar la legislación vigente de centro escolar de Primaria.
34. Capacidad para resolver conflictos en el marco de una institución educativa.
35. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
36. Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico y elaboración de hipótesis).
37. Saber elaborar e interpretar mapas, ejes cronológicos, fichas bibliográficas y adquirir un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social.
38. Saber hacer una programación con el perfil establecido para el docente de esta materia y nivel.
39. Saber tener un espíritu crítico constructivo frente a la realidad histórico-religiosa concreta de la vida.
40. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
41. Desarrollar la capacidad de utilizar de forma crítica diversas fuentes de información para dar respuesta fundamentada y personal a cuestiones básicas sobre la realidad educativa.
42. Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza.
43. Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual.
44. Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad.
45. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa.

#### **ACTITUDINALES**

1. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
2. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.



3. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.
4. Disposición para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora del producto de sus actividades, compartiendo saberes y experiencias.
5. Adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y para promoverlo en los alumnos. Interés por la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje, monitorizándose, autoevaluándose y mostrando un espíritu crítico ante sus producciones.
6. Discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
7. Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.
8. Contribuir a desarrollar en los alumnos, la elaboración de conceptos sobre la función de los objetos a través de la observación, la manipulación y la experimentación con ellos.
9. Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena.
10. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales.
11. Ser capaz de reflexionar profundamente sobre la estructura, niveles, propiedades y funciones del lenguaje.
12. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.
13. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
14. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.
15. Ser sensibles a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión social y educativa.
16. Calidad.
17. Toma de decisión.
18. Capacidad de iniciativa y participación.
19. Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria.
20. Lograr la capacidad para ejercer de modo crítico y reflexivo en una sociedad y comunidad escolar plural y diversa.
21. Ser respetuosos con el medio natural, para poder transmitir los valores de respeto y protección de la naturaleza.
22. Ser conscientes y coherentes en nuestros hábitos de consumo de los recursos naturales por los impactos y riesgos que estos implican.
23. Valorar la importancia que el conocimiento y buen uso de la lengua española tienen para el desarrollo de la persona y la adquisición de otros aprendizajes, así como en su formación como docentes.
24. Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno.
25. Comprender y valorar la experiencia que la Religión aporta a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.
26. Adquirir y transmitir actitudes y modelos evangélicos encaminados al compromiso ético y a la coherencia con las propias convicciones.
27. Ser sensible al interés de los-as alumnos-as y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el aprendizaje de lo religioso y fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura a la trascendencia.
28. Capacidad de ejercer como agente subsidiario de la familia en la educación de los niños y favorecer actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social.
29. Adquirir actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del derecho a la diferencia.
30. Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación.
31. Fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y el pensamiento crítico.
32. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas.
33. Habilidad para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza y para el trabajo en equipos interdisciplinares.
34. Actitudes de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y el respeto de los derechos humanos.

- 
35. Ser tolerantes y comprensivos ante otros medios sociales y culturales.
  36. Valorar la capacidad para hacer efectiva la inspiración cristiana en el ejercicio de la vocación de maestro.
  37. Fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura al Evangelio.
  38. Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.
  39. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.
  40. Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical.
  41. Desarrollo de la flexibilidad.
  42. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.
  43. Fomentar hábitos que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno.
- 

El número total de cuestionarios recogidos ascendió a un total de 900 del grupo de estudiantes, por lo que la cantidad de respuestas a analizar procedentes de este instrumento, a partir de las 1.799 variables de análisis, ascendió a un total de 1.619.100.

Una vez fueron codificados los datos, se informatizaron y se depuraron. Para el análisis de la información obtenida, de naturaleza cuantitativa, se ha precisado de técnicas estadísticas diferenciadas, no excluyentes y sí complementarias. Por su parte, el carácter exploratorio y correlacional de este trabajo conlleva el empleo de técnicas específicas para el análisis de cada información concreta. Para el tratamiento de la información cuantitativa hemos utilizado el programa de técnicas estadísticas Statistical Package for the Social Sciences version 18.0, más conocido como SPSS 18.0. A través de este programa se pueden adquirir datos, de prácticamente, cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de las distribuciones y de las tendencias, estadísticos descriptivos y análisis más complejos.

#### **4.7.2. Análisis cualitativo**

Con el objetivo de matizar y completar la información del estudio cuantitativo realizamos una sesión programada en formato grupo discusión dirigido a los representantes (delegados y subdelegados) y estudiantes voluntarios de los tres cursos en los que se imparte la diplomatura de magisterio, tal y como se ha expresado anteriormente.

Para Kitzinger y Barbour (1999) los grupos de discusión son percibidos como excelentes herramientas que nos permiten investigar cómo se construyen una cantidad significativa de opiniones y la forma en cómo son expresadas. Se trata, de un proceso de organización y sistematización de la información que conlleva su reducción, categorización y codificación, antes de la interpretación y de las

conclusiones. Si el grupo es heterogéneo la reunión organizada de personas deber ser de de 6 a 12 componentes, bajo este criterio, el grupo discusión estuvo formado por un total de 11 estudiantes.

La información aportada por este instrumento siguiendo a González López (2005), “*consiste en una serie de elaboraciones descriptivas con una enorme carga polisémica (muestran y ocultan significados, [Gil, 1994, p.29]) específicas de un contexto y un momento determinado, muy densas en cuanto a la información que aportan y que requieren de escasa instrumentación para su recolección*” (p.47). Se asume, por tanto, su condición de datos cualitativos en forma textual que según Rodríguez, Gil y García, (1995) “*aluden a la comprensión de la acción social y sus efectos (...) no traducibles en términos matemáticos y no sujetos a inferencia estadística*” (p. 21).

La información obtenida tras la implementación de esta técnica fue analizada desde la perspectiva del análisis de contenido, que supone “*reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar*” la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 1998, p.102). Se asume como un proceso sistemático y ordenado que en palabras de Colás (1992), por tanto, “*resulta arduo y complejo debido a la gran amplitud de información con la que se trabaja, la diversidad y apertura de los datos y la inexistencia de guías procedimentales precisas y concretas*” (p.535).

Siguiendo los trabajos de Visauta (1989), Clemente (1992) y Pérez Serrano (1998), el proceso llevado a cabo en este análisis de contenido es el siguiente:

1. *Preanálisis*: en esta fase se selecciona y transcribe a texto la información a analizar, precisando previamente los objetivos del estudio.
2. *Codificación*: el material se descompondrá en unidades de información que constituyen los elementos con significado propio que serán el objeto principal del análisis. Estas pueden ser de base gramatical (palabras, símbolos, frases o párrafos) y de base no gramatical (documentos íntegros, espacio que ocupa un tema en el conjunto del documento, etc.).
3. *Categorización*: Esta es la parte más importante del análisis de contenido. Las categorías son cada uno de los elementos o dimensiones más simples de las variables investigadas, con

significados concretos y que servirán para clasificar las unidades de análisis.

4. *Cuantificación*: esta fase representa el recuento de las categorías ya clasificadas en la fase anterior, a partir del que se establecerán las relaciones existentes entre ellas, su presencia o ausencia, su frecuencia y orden de aparición y la intensidad de las expresiones o su dirección.
5. *Interpretación de resultados y elaboración de conclusiones*: será la última fase de la investigación donde se analizan y elaboran los resultados.

Para dar cumplimiento a estas etapas aplicamos el procedimiento del análisis de contenido con la ayuda del programa informático ATLAS.ti.

#### **4.7.2.1. Definición operativa del análisis cualitativo del grupo de discusión**

El proceso de análisis de las respuestas obtenidas tras la aplicación del grupo discusión está caracterizado, principalmente, por el número de documentos a estudiar, por las unidades de texto en las que estos documentos se codifican y por las categorías de análisis.

El número de preguntas estímulo fueron seis, que definen y concretan las dimensiones de análisis que ascendieron a un total de 11 categorías. En definitiva, se trataba de complementar la información que no hubiese quedado suficientemente aclarada en las respuestas procedentes de los distintos cuestionarios.

Son once los estudiantes que han respondido a estas cuestiones, aportando un total de 121 documentos de análisis que fueron codificados en unidades de texto.

El sistema de categorías base para la realización del análisis del contenido está formado por una red de seis dimensiones

La codificación se realizó a posteriori una vez recogidas las respuestas, lo que ha supuesto un primer acercamiento al análisis de los resultados. Es preciso señalar que estas categorías y sus correspondientes subcategorías reflejan las opiniones vertidas por el alumnado respecto a las cuestiones planteadas en el grupo de discusión (ver tabla 4.14).

Tabla 4.14: Categorías del análisis de contenido

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SIGLAS	SUBCATEGORÍAS	SIGLAS	CÓDIGOS	SIGLAS	
<i>Pregunta Nº 1 ¿Cuáles son las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el profesorado del Centro de Magisterio en el que estudiáis?</i>	Modalidades de enseñanza	MEN	Lecciones magistrales	LEM	Teórica	TEO	
					Apuntes Incomprensibles	API	
					Cansancio	CAN	
					Cercanía	CER	
					Desmotivación	DES	
					Presentaciones PPT TEO	PRE	
					Recursos Audiovisuales	RAU	
					Rendimiento	REN	
					Tipo de asignatura	TAS	
					Uso de ejemplos	EJE	
					Monotonía	MON	
					Lecciones magistrales	LEM	
		Pequeño grupo	PGR	Práctica	PRA		
				Practicas Externas	PEX		
				Presentaciones PPT	PPT		
				Trabajos	TRA		
				Pequeño Grupo	PGR		
				Exposiciones Grupales	EXP		
				Ambiente de clase	AMB		
				Motivación	MOT		
Debate	DEB	Participación	PAR				
		Profesor	PRO				
		Debate	DEB				
No presencial	NPR	No presencial	NPR				
Tutoría	TUT	Tutoría	TUT				
DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SIGLAS	SUBCATEGORÍAS	SIGLAS	CÓDIGOS	SIGLAS	
<i>Pregunta Nº 2 ¿Creéis que las modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado potencian la adquisición de competencias profesionales?</i>	Modalidades para la adquisición de competencias profesionales	MAC	Clases Teóricas	CTO	Aprendizaje Significativo	ASI	
					Aplicación Práctica	APR	
					Motivación	MOT	
					Participación	PAR	
			Clases Prácticas	CPR	Clases Teóricas	CTO	
					Dificultad de expresión	DEX	
					Necesidad de prácticas	NEC	
					Grupo de trabajo	GTR	Afinidad miembros
			Coordinación miembros	CMI			
			Desigualdad Implicación	DIM			
			Diferentes Infraestructura Tecnológica	INF			
			Tutoría	TUT	Difícil Consenso	CON	
		Grupo de Trabajo			GTR		
		Desconocimiento			DES		
		Facilidad de comunicación			COM		
		Coordinación	COO	Docente	CDO	Uso Responsable de la Tutoría	URE
						Circunstancias Personales	CPE
							Coordinación Universidad-Colegios

					Dificultad Gestión de Tiempo	GTI
					Experiencia del docente	EDO
					Coordinación Docente	CDO
	Adquisición de competencias profesionales	ACP	Consecución competencias	CCO	Consecución de competencias	CCO
					Concienciación de carrera	CCA
<b>DIMENSIONES</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SIGLAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>SIGLAS</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>SIGLAS</b>
<i>Pregunta nº 3: ¿Qué herramientas TIC se utilizan en el aula?, ¿Cuáles utiliza el profesorado y cuáles el alumnado?</i>	Herramientas TIC Docentes	HDO	Cañon-Retroproyector	CAÑ/RET	Cañon, Retroproyector	CAÑ/RET
			MOODLE	MOO	Apuntes	APU
			PowerPoint	PPT	Clarificar Explicación	CLR
					Diapositivas	DIA
					Guión	GUI
			PowerPoint	PPT	PowerPoint	PPT
			Programas específicos	PES	Programas específicos	PES
	Videos	VID	Videos	VID		
	WEBS	WEB	WEBS	WEB		
	Herramientas TIC Alumnado	HAL	Email	EMA	Atención Alumnado	ATA
					Emails	EMA
			Email	EMA	Intercambio Información	ITI
					Email	EMA
			PowerPoint	PPT	Exposiciones	EXP
Presentaciones PPT					PRE	
MOODLE			MOO	Apuntes	APU	
INTERNET	NET	INTERNET	NET			
		Búsqueda información	BIN			
<i>Pregunta Nº 4: ¿Las herramientas TIC utilizadas ayudan o perjudican a la adquisición de competencias profesionales?</i>	Formación	FOR	Mejora	MEJ	Aprendizaje Significativo	ASI
					Visualización	VIS
					Motivación	MOT
					Portátil	POR
					Videos	VID
			Mejora	MEJ		
	No mejora	NME	Conocer Medios	CME		
			Formación Profesorado	FPR		
			Utilización Clásica	UCL		
			No mejora	NME		
Rendimiento/Calificaciones	REN	Mejora	MEJ	Mejora	MEJ	
		No mejora	NME	No mejora	NME	
<i>Pregunta Nº 5: ¿Qué herramientas TIC introducirías en el aula (y que no utiliza el docente) para facilitar la adquisición de competencias profesionales?</i>	Herramientas TIC	HTI	INTERNET/WEBS	NET	Búsqueda INF	BIN
			MOODLE	MOO	Apuntes	APU
			PowerPoint	PPT	Clarificar Explicación	CLR
					Diapositivas	DIA
					Guión	GUI
					PowerPoint	PPT
					Exposiciones	EXP
			Presentaciones	PRE		
			Programas específicos	PES	Programas específicos	PES
			Videos	VID	Videos	VID
			Email	EMA	Atención Alumnado	ATA

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SIGLAS	SUBCATEGORÍAS	SIGLAS	CÓDIGOS	SIGLAS
<i>Pregunta N° 6 ¿Estáis satisfechos/as con la metodología utilizada por el profesorado para conseguir un aprendizaje basado en competencias? Pros/contras</i>	Satisfacción metodologías con TIC	TIC	Ventajas	VEN	Diversión	DIV
					Informática	IFA
					Medios	MED
					Motivación	MOT
					MOODLE	MOO
			Procesos E/A	PEA		
			Inconvenientes	INC	Adaptación	ADA
					Formación Profesorado	FPR
					Inversión Tiempo	TIE
					Uso Clásico	CLA
	Monotonía	MON				
	Satisfacción metodologías sin TIC	NTI	Ventajas	VEN	Cercanía A/P	CER
					Sin Adaptación	NAD
			Inconvenientes	INC	Monotonía	MON
Aprendizaje Específico					APE	





*TERCERA PARTE: RESULTADOS DEL  
ESTUDIO*

---



## ***Capítulo 5***

### ***Resultados cuantitativos***

---



En este capítulo presentamos los resultados del análisis estadístico y descriptivo de la investigación llevada a cabo, disponiendo de las opiniones del alumnado de la Especialidad de Educación Primaria del CMSC, centro adscrito a la Universidad de Córdoba, acerca de la valoración y percepción sobre las distintas dimensiones de la formación basada en la adquisición de competencias en su proceso instructivo.

Este primer bloque de resultados de naturaleza cuantitativa, ha sido obtenido a través del cuestionario expuesto en el capítulo anterior, en función de las valoraciones de las distintas dimensiones que lo componen: *Adquisición de competencias, Modalidades de enseñanza y Herramientas TIC*.

La primera dimensión recoge la valoración del nivel de adquisición de competencias genéricas y específicas de la asignatura valorada, quedando registrada con ítems numéricos siguiendo una escala aditiva de 5 puntos, en torno a cinco opciones de respuesta: *Totalmente desacuerdo* (1), *En desacuerdo* (2), *Término medio* (3), *De acuerdo* (4), *Totalmente de acuerdo* (5).

El tratamiento estadístico utilizado para analizar los resultados para esta dimensión, estará basado en frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión de los ítems más representativos.

Con la finalidad de establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los grupos atendiendo a distintas variables de identificación o clasificación y valorando, de este modo, su valor predictivo, hemos aplicado la prueba de t de Student ( $n.s.=0,05$ ) tomando como criterio el sexo del alumnado. Seguidamente, para los ítems con opción de respuesta aditiva se ha realizado la prueba de Análisis de Varianza de un Factor (ANOVA) ( $n.s.=0,05$ ) en referencia a dos variables, el curso en el que se encuentra matriculado y la asignatura de referencia.

A continuación, para la segunda dimensión, modalidades de enseñanza, pedimos que se indicasen las utilizadas por el docente para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas fijadas en el cuestionario. Los resultados obtenidos giran en torno a siete modalidades: *Clases Teóricas* (CT), *Seminarios y Talleres* (ST), *Clases Prácticas* (CP), *Prácticas Externas* (PE), *Tutorías* (TT), *Trabajo en Grupo* (TG) y *Trabajo Autónomo* (TA).

La tercera dimensión hace referencia a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar las competencias establecidas en la asignatura valorada,

quedando distribuida en tres componentes: *Internet (I)*, *Presentaciones: power point, cañón de proyección, etc. (P)* y *Plataforma Virtual (Moodle) (PV)*.

Para estas dos últimas dimensiones (modalidades de enseñanza y herramientas TIC) aplicaremos un análisis de estadísticos descriptivos básicos, centrándonos en las frecuencias y porcentajes de los resultados obtenidos.

Este bloque de resultados de carácter cuantitativo concluye con la exposición de la valoración efectuada por el alumnado participante en este estudio a los principales conceptos, procedimientos y actitudes que derivan de las competencias específicas diseñadas para la profesión de docente en la etapa de Educación Primaria, atendiendo a las modalidades de enseñanza empleadas y a las herramientas TIC utilizadas.

### 5.1. Grado de adquisición de competencias genéricas

La valoración realizada por los estudiantes participantes en este estudio en relación al nivel de adquisición de las competencias genéricas en la Especialidad de Educación Primaria queda reflejada en la tabla 5.1.

Tabla 5.1: Distribución de frecuencias, porcentajes, media y desviación típica del *nivel de adquisición de competencias genéricas*

Competencias	Totalmente desacuerdo (1)		En desacuerdo (2)		Término medio (3)		De acuerdo (4)		Totalmente de acuerdo (5)		Media	S	N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Capacidad de análisis y síntesis (CCG1)	13	2,2	47	8,1	204	35,1	226	38,8	92	15,8	3,58	,926	582
Capacidad de organizar y planificar (CG2)	18	6,3	37	13,0	79	27,7	110	38,6	41	14,4	3,42	1,083	285
Conocimientos generales básicos (CG3)	14	5,3	20	7,6	63	24,0	94	35,9	71	27,1	3,72	1,106	262
Solidez en los conocimientos básicos de la profesión (CG4)	1	0,9	3	2,6	24	20,7	60	51,7	28	24,1	3,96	,796	116
Comunicación oral y escrita de la lengua nativa (CG5)	3	1,8	2	1,2	32	19,5	59	36,0	68	41,5	4,14	,899	164
Conocimiento de una segunda lengua (CG6)	0	0,0	5	14,3	11	31,4	12	34,3	7	20,0	3,60	,976	35
Habilidades elementales en informática (CG7)	15	11,2	15	11,2	49	36,6	42	31,3	13	9,7	3,17	1,114	134
Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes (CG8)	1	0,9	14	12,1	33	28,4	46	39,7	22	19,0	3,64	,955	116

## Capítulo 5

### RESULTADOS CUANTITATIVOS

Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez

Competencias	Totalmente desacuerdo (1)		En desacuerdo (2)		Término medio (3)		De acuerdo (4)		Totalmente de acuerdo (5)		Media	S	N
	f	%	f	%	f				f	%			
Resolución de problemas (CG9).	3	1,8	19	11,1	62	36,3	58	33,9	29	17,0	3,53	,960	171
Toma de decisiones (CG10)	1	1,0	12	12,1	48	48,5	30	30,3	8	8,1	3,32	,831	99
Capacidad de crítica y autocrítica (CG11)	4	2,3	14	8,0	52	29,9	70	40,2	34	19,5	3,67	,958	174
Trabajo en equipo (CG12)	29	7,0	30	7,2	61	14,7	158	38,1	137	33,0	3,83	1,170	415
Habilidades en relaciones interpersonales (CG13)	0	0,0	3	3,8	19	23,8	49	61,3	9	11,3	3,80	,683	80
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)	3	1,9	8	5,0	43	26,7	66	41,0	41	25,5	3,83	,930	161
Habilidad para trabajar en un contexto internacional (CG16)	1	3,3	4	13,3	11	36,7	10	33,3	4	13,3	3,40	1,003	30
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17)	7	3,8	20	10,9	60	32,6	74	40,2	23	12,5	3,47	,975	184
Compromiso ético (CG18)	4	3,1	8	6,2	45	34,9	49	38,0	23	17,8	3,61	,955	129
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)	18	4,5	33	8,2	82	20,4	169	42,0	100	24,9	3,75	1,059	402
Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental (CG20)	0	0,0	0	0,0	5	20,0	13	52,0	7	28,0	4,08	,702	25
Habilidades de investigación (CG21)	4	3,6	8	7,1	20	17,9	20	17,9	34	30,4	3,88	1,041	112
Capacidad para aprender (CG22)	0	0,0	0	0,0	2	4,5	23	52,3	19	43,2	4,39	,579	44
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (CG23)	0	0,0	1	1,4	6	8,5	33	46,5	31	43,7	4,32	,692	71
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)	11	6,7	11	6,7	18	10,9	69	41,8	56	33,9	3,90	1,146	165
Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)	2	3,1	6	9,2	17	26,2	28	43,1	12	18,5	3,65	,991	65
Habilidad para trabajar de forma autónoma (CG27)	6	3,4	5	2,9	32	18,4	67	38,5	64	36,8	4,02	,991	174
Planificar y dirigir (CG28)	1	2,6	1	2,6	12	31,6	21	55,3	3	7,9	3,63	,786	38
Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)	1	1,5	2	3,0	13	19,7	26	39,4	24	36,4	4,06	,909	66
Inquietud por la calidad (CG30)	0	0,0	0	0,0	7	16,3	23	53,5	13	30,2	4,14	,675	43

Tras la lectura de estos datos, incidimos que todas las competencias han sido adquiridas por la mayoría del alumnado atendiendo a su valor medio ( $\bar{x} > 3$ ), destacando, de todas ellas, las siguientes:

- La competencia “Capacidad para aprender” (CG22) presenta una media  $\bar{x}=4,39$ , alcanzando un porcentaje del 95,5% de nivel de adquisición por parte del alumnado encuestado. Se presenta, por lo tanto, como la competencia percibida por este grupo de estudiantes que más han adquirido.
- En segundo lugar, es la competencia “Capacidad de adaptación a nuevas situaciones”(CG23), con un valor en la media  $\bar{x}=4,32$  y el porcentaje es de un 90,2%, la que presenta un mayor grado de adquisición por parte del alumnado.
- La competencia “Inquietud por la calidad” (CG30), es adquirida por el 83,7% ( $\bar{x}=4,14$ ).
- El grado de adquisición de la competencia “Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental” (CG20) es del 80% ( $\bar{x}= 4,08$ ), siendo por tanto percibida como relevante en su formación universitaria.
- La competencia “Comunicación oral y escrita de la lengua nativa” (CG5), obtiene una media de  $\bar{x}=4,14$ , siendo adquirida por un 77,5% de estudiantes.
- Atendiendo a la competencias “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)” (CG24), el porcentaje de adquisición es de un 75,7%. Dicha competencia presenta una media de valoración de adquisición de  $\bar{x}= 3,90$ .
- La competencia “Habilidades en relaciones interpersonales” (CG13), muestra una media  $\bar{x}=3,80$ , siendo conseguida por el 72,64% del alumnado encuestado.
- El grado de adquisición de la competencia “Trabajo en equipo” (CG12), obtiene una media de  $\bar{x}=3,83$ , con un porcentaje del 71,14%, siendo por lo tanto trabajada en las diferentes asignaturas del título de un modo relevante.
- La competencia “Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario” (CG14), es adquirida por un 66,5%. Esta competencia presenta una media de valoración en su adquisición de  $\bar{x}=3,83$ .



En el lado opuesto, presentan un menor grado de adquisición por parte del alumnado encuestado las siguientes competencias:

- Las “Habilidades elementales en informática” (CG7), obtienen un valor en la media de  $\bar{x}=3,17$ , con un porcentaje de adquisición del 36,6%.
- La competencia “Habilidad para trabajar en un contexto internacional” (CG16), es adquirida por un 36,7%, presentando una media ( $\bar{x}=3,40$ ).
- La valoración del “Conocimiento de una segunda lengua” (CG6), presenta una media de  $\bar{x}=3,60$ , donde un 34,3% manifiestan estar de acuerdo con el grado de adquisición de esta competencia.
- Es necesario resaltar que no han sido valoradas por los estudiantes encuestados las siguientes competencias: “Habilidad para comunicar con expertos en otros campos” (CG15), “Liderazgo” (CG25) e “Inquietud por el éxito” (CG31).

En segundo lugar, mostramos los resultados obtenidos tras la búsqueda de diferencias estadísticamente significativas entre las medias en función del *sexo*, el *curso* y la *asignatura* del alumnado encuestado.

En el primero de los casos y atendiendo al *sexo* de los participantes como variable de identificación, se ha aplicado una prueba t de Student ( $n.s.=0,05$ ), la cual nos ha revelado los siguientes resultados (véase tabla 5.2): de las 28 competencias genéricas analizadas, se han asumido varianzas en 23 competencias de las cuales existen diferencias estadísticamente significativas en 6 competencias; de estas, aparecen a favor de la opinión de los hombres las siguientes:

- “Capacidad de análisis y síntesis” con un valor de ( $t=2,161$  y  $p=0,031$ ).
- “Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes” ( $t=3,256$  y  $p=0,002$ ).
- “Habilidades de investigación” ( $t=2,429$  y  $p=0,005$ ).
- “Habilidades en relaciones interpersonales” ( $t=1,761$  y  $p=0,001$ ).

Sin embargo, los resultados obtenidos en esta dimensión resultan favorables a las mujeres en las siguientes competencias:

- “Capacidad para aprender” ( $t=-2,072$  y  $p=0,027$ ).
- “Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario” posee un mayor nivel de adquisición por parte de las alumnas ( $t=-1,217$  y  $p=0,001$ ).

Tabla 5.2: Nivel de adquisición de competencias genéricas en función del sexo

Competencias	Hombres		Mujeres		t	p
	Media	S	Media	S		
Capacidad de análisis y síntesis (CG1)	3,73	,923	3,53	,923	2,161	,031
Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes (CG8)	4,07	,730	3,51	,798	3,256	,002
Habilidades en relaciones interpersonales (CG13)	4,00	,392	3,76	,725	1,761	0,001
Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)	3,62	1,231	3,89	,828	1,217	0,001
Habilidades de investigación (CG21)	3,75	1,126	4,16	,677	2,429	,017
Capacidad para aprender (CG22)	4,09	,539	4,48	,566	2,075	0,027

Con el objetivo de establecer la presencia o no de diferencias estadísticamente significativas del valor predictivo de la variable *curso* para el ítem de adquisición de competencias genéricas, se aplicó un análisis de varianza ( $n.s.=0,05$ ) atendiendo a dicho ítem, obteniendo como resultado la existencia de diferencias significativas en once de las veintitrés competencias que componen este grupo. Los resultados obtenidos los presentamos en la siguiente tabla (véase tabla 5.3).

Los resultados obtenidos nos informan que, en esta dimensión, de las once competencias que muestran diferencias significativas, seis son adquiridas por el alumnado participante en el estudio durante los tres cursos en los que se componen sus estudios universitarios, siendo la valoración más alta ( $\bar{x}=4,61$ ) para el alumnado de 3º curso en la competencia “Iniciativa y espíritu emprendedor” (CG29) y la más baja para el alumnado de 1º curso con una valoración en la media de ( $\bar{x}=2,39$ ) en la competencia “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)” (CG24).

Tabla 5.3: Nivel de adquisición de competencias genéricas en función del curso

Competencias	1º		2º		3º		F	p
	Media	S	Media	S	Media	S		
Capacidad de análisis y síntesis (CG1)	3,71	,975	3,52	,745	3,49	,972	3,688	,026
Capacidad de organizar y planificar (CG2)	3,18	1,246	3,71	,758	3,42	1,084	5,754	,004
Conocimientos generales básicos (CG3)	3,58	1,175	.	.	4,01	,876	8,878	,003
Habilidades elementales en informática (CG7)	3,30	1,077	3,42	,922	2,55	1,277	7,784	,001
Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)	4,06	,969	3,82	,833	3,33	,844	6,849	,001
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)	3,67	1,175	3,76	,850	4,29	,588	4,850	,008
Habilidades de investigación (CG21)	3,37	1,149	.	.	4,14	,881	15,390	,000
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)	2,39	1,430	4,09	,701	4,47	,663	60,240	,000
Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)	3,97	,857	.	.	3,27	1,015	9,218	,003
Habilidad para trabajar de forma autónoma (CG27)	4,28	1,071	3,84	,894	.	.	8,529	,004
Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)	3,66	,878	.	.	4,61	,629	23,698	,000

El análisis de varianza nos muestra diferencias significativas en las siguientes competencias de la dimensión:

- “Capacidad de análisis y síntesis” (CG1). Esta competencia ha sido adquirida en los tres cursos presentando para el curso de 1º un valor en la media de  $\bar{x}= 3,71$ , frente a  $\bar{x}= 3,52$  y  $\bar{x}= 3,49$  de 2º curso y 3º curso respectivamente, siendo  $F=3,688$  ( $p=0,026$ ).
- “Capacidad de organizar y planificar” (CG2) para los estudiantes de 2º curso, presenta una media  $\bar{x}= 3,71$ , mientras que los del 3º curso obtienen un valor medio de  $\bar{x}= 3,42$  frente al valor de ( $\bar{x}= 3,18$ ) para el alumnado que cursa 1º, siendo el valor de  $F=5,754$  ( $p=0,004$ ).
- “Habilidades elementales en informática” (CG7), aunque es adquirida en los tres cursos, presenta una media de  $\bar{x}= 3,42$  para el 2º curso, un valor de  $\bar{x}= 3,30$  para el 1º curso y para 3º curso, la media de  $\bar{x}= 2,55$ , existiendo diferencias con un valor  $F=7,784$  ( $p=0,001$ ).
- “Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario” (CG14), la media más alta aparece en 1º curso ( $\bar{x}= 4,06$ ) frente a las medias de  $\bar{x}= 3,82$  y  $\bar{x}= 3,33$  para 2º y 3º curso respectivamente, con un valor de  $F=6,849$  ( $p=0,001$ ).
- “Capacidad para aplicar la teoría a la práctica” (CG19), en 3º curso se obtienen una media de  $\bar{x}= 4,29$ , mientras que en 2º la media es de  $\bar{x}= 3,76$  frente al valor medio de  $\bar{x}= 3,67$  para el 1º curso, hallando diferencias con un valor  $F=4,850$  ( $p=0,008$ ).
- “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)” (CG24), en 1º se muestra la media más baja del análisis realizado ( $\bar{x}=2,39$ ) frente a la media de 3º curso ( $\bar{x}= 4,47$ ) y una media de  $\bar{x}= 4,09$  para 2º curso, con un valor de  $F=60,240$  ( $p=0,000$ ).

Por otro lado, aunque aparecen diferencias significativas a destacar en cuanto al curso para las competencias que destacaremos a continuación, es necesario incidir que no han sido valoradas en un curso concreto de los tres que compone la titulación. Las competencias a las que nos referimos son las siguientes:

- “Conocimientos generales básicos” (CG3), ha sido adquirida en 3º curso con una media de  $\bar{x}=4,01$  frente a la media de  $\bar{x}=3,58$  para el curso de 1º, no existiendo valoración en el curso de 2º; no obstante aparecen las diferencias con un valor  $F=8,878$  ( $p=0,003$ ).

- De igual manera que en el caso anterior, se aprecia que no existe valoración en el 2º curso para “Habilidades de investigación” (CG21), con valores de  $F=9,218$  ( $p=0,003$ ), aunque las diferencias del valor más alto surge en el 3º curso  $\bar{x}=4,14$ , mientras que en 1º su valor es  $\bar{x}=3,37$ .
- “Comprensión de culturas y costumbres de otros países” (CG26), con un valor de  $F=9,218$  ( $p=0,003$ ), observamos una media más alta en 1º curso ( $\bar{x}=3,97$ ) frente a la media de 3º curso ( $\bar{x}=3,27$ ), no obteniendo valoración en la media para el curso de 2º.
- Con un valor de  $F=8,529$  ( $p=0,004$ ), para la competencia “Habilidad para trabajar de forma autónoma” (CG27), apreciamos una media ( $\bar{x}=4,28$ ) para el 1º curso frente al valor  $\bar{x}=3,84$  de 2º curso, no encontrando valoración en la media en 3º curso.
- Por último, comprobamos con un valor de  $F=23,698$  ( $p=0,000$ ) para “Iniciativa y espíritu emprendedor” (CG29), un nivel más alto de adquisición para 3º curso ( $\bar{x}=4,61$ ) frente a un valor de  $\bar{x}=3,66$  del 1º curso, no encontrando valoración de dicha competencia por lo estudiantes de 2º curso.

Tras aplicar el análisis de varianza ( $n.s.=0.05$ ) con respecto a la variable *asignatura*, se encuentran diferencias significativas en catorce de las veinticuatro competencias. En la mayoría de los casos hallados los estudiantes que cursan las asignaturas indican tener una valoración favorable a la media de ( $\bar{x}>3$ ), siendo el valor más alto ( $\bar{x}=4,61$ ) para la asignatura de “Lenguaje y Creatividad” y los valores más bajos aparecen en “Geografía y su Didáctica” ( $\bar{x}=2,32$ ) y “Didáctica de la composición escrita”, con una media de  $\bar{x}=2,35$ . Los resultados obtenidos se muestran a continuación (véase tabla 5.4 y tabla 5.5).

Tabla 5.4: Nivel de adquisición de competencias genéricas en función de la asignatura

Adquisición de:	F	p
Capacidad de análisis y síntesis (CG1)	4,305	,000
Capacidad de organizar y planificar (CG2)	8,531	,000
Conocimientos generales básicos (CG3)	11,433	,000
Habilidades elementales en informática (CG7)	10,323	,000
Resolución de problemas (CG9)	11,025	,000
Capacidad de crítica y autocrítica (CG11)	5,023	,001
Trabajo en equipo (CG12)	14,781	,000
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)	4,261	,003
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17)	2,554	,021
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)	8,690	,000
Habilidades de investigación (CG21)	9,596	,000
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)	24,865	,000
Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)	9,218	,003
Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)	23,698	,000

Tabla 5.5: Media y desviación típica del nivel adquisición de competencias genéricas en función de la asignatura

Adquisición de:		N	$\bar{X}$	S
Capacidad de análisis y síntesis (CG1).	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	38	3,63	,970
	Idioma Extranjero y su Didáctica-Inglés	35	3,37	,770
	Educación Artística y su Didáctica	34	3,91	,996
	Educación Física y su Didáctica	37	4,05	,998
	Lengua y Literatura y su Didáctica	38	3,55	1,058
	Literatura Infantil	34	3,76	,923
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	33	3,79	,650
	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	31	3,23	,762
	Matemáticas y su Didáctica	27	3,74	,764
	Geografía y su Didáctica	28	3,25	,799
	Lengua y Literatura y su Didáctica II	27	3,59	,572
	Sociología de la Educación	30	3,40	,770
	Organización del Centro Escolar	42	3,05	,854
	Instituciones Europeas	30	3,03	1,129
	Historia y su Didáctica	33	3,48	1,004
	Ciencias Sociales y su Didáctica	44	3,91	,830
	Contenidos Doctrinales de la Religión Católica	30	4,03	,809
	Formación Musical	11	3,45	1,036
	<b>Total</b>	<b>582</b>	<b>3,58</b>	<b>,926</b>
Capacidad de organizar y planificar (CG2).	Idioma Extranjero y su Didáctica-Inglés	35	3,83	,923
	Antropo-psico-sociología Religiosa y el Hecho Cristiano	36	3,22	1,017
	Didáctica de la Composición Escrita	31	2,39	1,383
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	33	3,91	,631
	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	31	3,42	,807
	Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	19	3,84	,765
	Organización del Centro Escolar	42	2,98	1,179
	Contenidos Doctrinales de la Religión Católica	30	3,80	,997
	Animación Sociocultural	28	3,68	,772
<b>Total</b>	<b>285</b>	<b>3,42</b>	<b>1,083</b>	
Conocimientos generales básicos (CG3).	Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación	38	3,37	,942
	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	38	3,97	,944
	Lengua y Literatura y su Didáctica	38	3,95	,957
	Literatura Infantil	34	4,03	,904
	Didáctica de la Composición Escrita	31	2,42	1,385
	Organización del Centro Escolar	42	3,79	,898
	Contenidos Doctrinales de la Religión Católica	30	4,20	,805
	Formación Musical	11	4,36	,809
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>3,72</b>	<b>1,106</b>	
Habilidades elementales en informática (CG7).	Didáctica General	37	3,30	1,077
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	33	3,88	,696
	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	31	2,94	,892
	Historia y su Didáctica	33	2,55	1,277
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>3,17</b>	<b>1,114</b>	
Resolución de problemas (CG9).	Geografía y su Didáctica	28	3,68	,819
	Sociología de la Educación	30	3,23	1,073
	Organización del Centro Escolar	41	2,98	,821
	Ciencias Sociales y su Didáctica	44	3,68	,800
	Lenguaje y Creatividad	28	4,29	,810
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>3,53</b>	<b>,960</b>	
Capacidad de crítica y autocrítica (CG11).	Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación	38	3,84	1,001
	Antropo-psico-sociología Religiosa y el Hecho Cristiano	36	3,25	1,052
	Matemáticas y su Didáctica	27	3,52	,935
	Ciencias Sociales y su Didáctica	43	3,58	,794
	Contenidos Doctrinales de la Religión Católica	30	4,20	,761
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>3,67</b>	<b>,958</b>	

Trabajo en equipo (CG12).	Didáctica General	38	3,89	,894
	Idioma Extranjero y su Didáctica-Inglés	35	4,03	,747
	Educación Artística y su Didáctica	34	4,32	,945
	Educación Física y su Didáctica	37	4,19	,995
	Literatura Infantil	35	4,46	,886
	Didáctica de la Composición Escrita	31	2,35	1,427
	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	31	3,87	,846
	Geografía y su Didáctica	28	2,32	1,219
	Didáctica de la Religión	26	4,15	,732
	Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	19	4,42	,692
	Ciencias Sociales y su Didáctica	43	3,91	,811
	Contenidos Doctrinales de la Religión Católica	30	3,60	1,404
	Animación Sociocultural	28	4,14	,932
	<b>Total</b>	<b>415</b>	<b>3,83</b>	<b>1,170</b>
Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14).	Educación Artística y su Didáctica	34	4,00	,953
	Educación Física y su Didáctica	37	4,11	,994
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	33	3,64	,895
	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	27	4,04	,706
	Sociología de la Educación	30	3,33	,844
<b>Total</b>	<b>161</b>	<b>3,83</b>	<b>,930</b>	
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17).	Antropo-psico-sociología Religiosa y el Hecho Cristiano	35	3,37	1,003
	Matemáticas y su Didáctica	27	3,44	,974
	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica	26	3,50	,860
	Didáctica de la Religión	27	3,89	,641
	Instituciones Europeas	30	3,10	,995
	Animación Sociocultural	28	3,75	,967
	Formación Musical	11	3,00	1,342
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>3,47</b>	<b>,975</b>	
Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19).	Didáctica General	37	4,11	,737
	Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación	37	3,65	1,033
	Educación Artística y su Didáctica	34	3,91	1,055
	Educación Física y su Didáctica	37	4,19	1,023
	Lengua y Literatura y su Didáctica	37	4,00	1,054
	Antropo-psico-sociología Religiosa y el Hecho Cristiano	35	3,23	1,087
	Didáctica de la Composición Escrita	31	2,39	1,256
	Prácticum I	24	3,92	,717
	Geografía y su Didáctica	28	3,64	,826
	Lengua y Literatura y su Didáctica II	25	4,24	,597
	Didáctica de la Religión	27	3,48	,935
	Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	19	3,53	,964
	Prácticum II	20	4,30	,470
Formación Musical	11	4,27	,786	
<b>Total</b>	<b>402</b>	<b>3,75</b>	<b>1,059</b>	
Habilidades de investigación (CG21).	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	38	3,37	1,149
	Historia y su Didáctica	32	4,38	,793
	Ciencias Sociales y su Didáctica	42	3,95	,909
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>3,88</b>	<b>1,041</b>	
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24).	Didáctica de la Composición Escrita	31	2,39	1,430
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	33	4,12	,696
	Lengua y Literatura y su Didáctica II	27	3,89	,698
	Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	19	4,32	,671
	Animación Sociocultural	27	4,37	,742
	Lenguaje y Creatividad	28	4,57	,573
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>3,90</b>	<b>1,146</b>	
Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26).	Idioma Extranjero y su Didáctica-Inglés	35	3,97	,857
	Instituciones Europeas	30	3,27	1,015
	<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>3,65</b>	<b>,991</b>
Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29).	Didáctica General	38	3,66	,878
	Lenguaje y Creatividad	28	4,61	,629
	<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>4,06</b>	<b>,909</b>

En los resultados obtenidos hemos encontrado diferencias significativas en los siguientes ítems:

- El alumnado muestra una valoración más alta para “Capacidad de análisis y síntesis” (CG1) las asignaturas de *Educación Física y su Didáctica*, con una media de  $\bar{x}=4,05$  y *Contenidos Doctrinales de la Religión Católica*, con un valor en la media de ( $\bar{x}=4,03$ ). Sin embargo, las asignaturas que presentan una media más baja son *Instituciones Europeas y Organización del Centro Escolar*, con una valoración de  $\bar{x}=3,03$  y  $\bar{x}=3,05$  respectivamente, siendo  $F=4,305$  ( $p=0,000$ ).
- Para “Capacidad de organizar y planificar” (CG2), siendo  $F=8,531$  ( $p=0,000$ ), el alumnado indica poseer un nivel más alto de adquisición en la asignatura de *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* ( $\bar{x}=3,91$ ) frente a la media más baja de  $\bar{x}=2,39$  para la asignatura de *Didáctica de la Composición Escrita*.
- La valoración más alta indicada por los estudiantes para “Conocimientos generales básicos” (CG3), la obtiene la asignatura de *Formación Musical* con una media de  $\bar{x}=4,36$ , mientras que el valor medio más bajo aparece en la asignatura de *Didáctica de la Composición Escrita* ( $\bar{x}=2,39$ ), siendo  $F=11,433$  ( $p=0,000$ ).
- En cuanto a “Habilidades elementales en informática” (CG7), la media más alta la obtiene *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, con un valor de  $\bar{x}=3,88$ , mientras que el valor más bajo se encuentra en *Historia y su Didáctica*, con una media de  $\bar{x}=2,55$ , siendo  $F=10,323$  ( $p=0,000$ ).
- En “Resolución de problemas” (CG9), el valor encontrado de  $F=11,025$  ( $p=0,000$ ), siendo valorada con una media más alta ( $\bar{x}=4,29$ ) la asignatura de *Lenguaje y Creatividad* frente al valor más bajo ( $\bar{x}=2,98$ ) para *Organización del Centro Escolar*.
- Sin embargo, para “Capacidad crítica y autocrítica” (CG11), el valor medio más alto se encuentra en la asignatura de *Contenidos Doctrinales de la Religión Católica* frente al valor más bajo para la asignatura de *Antropo-psico-sociología Religiosa y el Hecho Cristiano*, con una media de ( $\bar{x}=4,20$  frente a  $\bar{x}=3,25$  respectivamente, siendo el valor  $F=5,023$  ( $p=0,001$ ).
- La valoración más alta señalada por el alumnado para “Trabajo en equipo” (CG12), aparecen en las asignaturas de *Desarrollo de la Expresión*

*Plástica y su Didáctica*, con una media de ( $\bar{x}$ =4,42), seguida de la media  $\bar{x}$ =4,32 asignada a *Educación Artística y su Didáctica* y un valor en la media de  $\bar{x}$ =4,14 para *Animación Sociocultural*, estando su valor  $F=14,781$  ( $p=0,000$ ).

- Para “Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario” (CG14), siendo  $F=4,261$  ( $p=0,003$ ), los estudiantes indican poseer un nivel más alto en la asignatura de *Educación Física y su Didáctica*, con una media de  $\bar{x}$ =4,11 frente a la valoración más baja para la asignatura de *Sociología de la Educación*, presentando una media de  $\bar{x}$ =3,33.
- En “Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad” (CG17), presentan una valoración más alta con una media de  $\bar{x}$ =3,89 frente al valor más bajo ( $\bar{x}$ =3,10) para las asignaturas de *Didáctica de la Religión e Instituciones Europeas respectivamente*, siendo el valor  $F=2,554$  ( $p=0,021$ ).
- Sin embargo, para “Capacidad de aplicar la teoría a la práctica” (CG19), estando el valor de  $F=8,690$  ( $p=0,000$ ), obtienen una media más alta *Prácticum II* ( $\bar{x}$ =4,30), mientras que el valor más bajo aparecen para la asignatura de *Didáctica de la Composición Escrita*, con una media de  $\bar{x}$ =2,39.
- Para “Habilidades de investigación” (CG21), la valoración media más alta aparece en la asignatura de *Historia y su Didáctica*, con una media de ( $\bar{x}$ =4,38) frente al valor más bajo ( $\bar{x}$ =3,37), para *Psicología de la Educación y del Desarrollo Escolar*, siendo el valor  $F=9,596$  ( $p=0,000$ ).
- En cuanto a “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)” (CG24), la media más alta la obtiene *Lenguaje y Creatividad*, con un valor en la media de  $\bar{x}$ =4,57, mientras que el valor más bajo se encuentra en *Didáctica de la Composición Escrita*, con una media de  $\bar{x}$ =2,39, con un valor de  $F=24,865$  ( $p=0,000$ ).
- Para “Comprensión de culturas y costumbres de otros países” (CG26), siendo  $F=9,218$  ( $p=0,003$ ), los estudiantes indican su nivel de adquisición en dos asignaturas, destacando poseer un nivel más alto en la asignatura de *Idioma Extranjero y su Didáctica-Inglés*, con una media de  $\bar{x}$ =3,97 frente a la valoración más baja para la asignatura de *Instituciones Europeas*, presentando una media de  $\bar{x}$ =3,27.
- Por último, la valoración señalada por el alumnado para “Iniciativa y espíritu emprendedor” (CG29), aparece en dos asignaturas, siendo más



alta en *Lenguaje y Creatividad*, con una media de  $\bar{x}=4,61$ , frente a la media  $\bar{x}=3,66$  asignada a *Didáctica General*, estando su valor  $F=23,698$  ( $p=0,000$ ).

## 5.2. Modalidades de enseñanza utilizadas para el desarrollo de las competencias genéricas

En la segunda dimensión, *Modalidades de enseñanza* que utiliza el docente para el desarrollo de competencias genéricas, hemos realizado un análisis estadístico de descriptivos básicos, centrándonos en las frecuencias y porcentajes (f, %).

Los resultados alcanzados serán presentados en subapartados con la finalidad de estructurar las modalidades de enseñanza en función del orden de las competencias valoradas.

### 5.2.1. Competencia Genérica: Capacidad de análisis y síntesis (CG1)

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia genérica de “Capacidad de análisis y síntesis” (CG1), son las clases teóricas las más utilizadas con un 78,9%, en cambio no utilizan los seminarios y talleres (97,6%), las clases prácticas (66,6%), las prácticas externas (99%), las tutorías (94,9%), los trabajos en grupo (77,7%) y el trabajo autónomo (66,9%). (Véase la tabla 5.6).

Tabla 5.6: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG1

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	460	78,9	123	21,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	16	2,7	567	97,3
<b>Clases Prácticas</b>	195	33,4	388	66,6
<b>Prácticas Externas</b>	6	1,0	577	99,0
<b>Tutorías</b>	30	5,1	553	94,9
<b>Trabajo en Grupo</b>	130	22,3	453	77,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	193	33,1	390	66,9

### 5.2.2. Competencia Genérica: Capacidad de organizar y planificar (CG2)

Como observamos en la tabla 5.7, el 62,6% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Capacidad de organizar y planificar” (CG2); mientras que el 33,2%, el 32,9%, el 31,8%, el 5,2%, el 4,5% y el 3,5% señalan que se utilizan las

modalidades de clases prácticas, trabajo autónomo, trabajo en grupo, tutorías, prácticas externas y seminarios y talleres respectivamente.

Tabla 5.7: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG2

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	179	62,6	107	37,4
Seminarios y Talleres	10	3,5	276	96,5
Clases Prácticas	95	33,2	191	66,8
Prácticas Externas	13	4,5	273	95,5
Tutorías	15	5,2	271	94,8
Trabajo en Grupo	91	31,8	195	68,2
Trabajo Autónomo	94	32,9	192	67,1

Mientras que el 96,5% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada por el docente para el desarrollo de esta competencia, en este mismo sentido, las prácticas externas (95,5%), las tutorías (94,8%), los trabajos en grupo (68,2%), el trabajo autónomo (67,1%), las clases prácticas (66,8%) y las clases teóricas (37,4%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la competencia analizada (véase tabla 5.7).

### 5.2.3. Competencia Genérica: Conocimientos generales básicos (CG3)

En referencia a esta competencia, el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia es la de clases teóricas (92%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (0,4%), seminarios y talleres (4,2%), tutorías (4,6%). El 35,7% trabajo autónomo, el 24% de los sujetos indican que utilizan trabajo en grupo y clases prácticas el 23,2% (véase la tabla 5.8).

Tabla 5.8: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG3

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	242	92,0	21	8,0
Seminarios y Talleres	11	4,2	252	95,8
Clases Prácticas	61	23,2	202	76,8
Prácticas Externas	1	0,4	262	99,6
Tutorías	12	4,6	251	95,4
Trabajo en Grupo	63	24,0	200	76,0
Trabajo Autónomo	94	35,7	169	64,3

Por el contrario, el 99,6% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia genérica "Conocimientos generales básicos" (CG3), el 95,8% seminarios y talleres, el 95,4% señalan tutorías, el 76,8% clases prácticas, el 76% trabajo en grupo, el 64,3% trabajo autónomo y el 8% clases teóricas.

### 5.2.4. Competencia Genérica: Solidez en los conocimientos básicos de la profesión (CG4)

Solo el 1,7% de los estudiantes indican que la modalidad de enseñanza utilizada por el docente son seminarios y talleres, el 4,3% prácticas externas y el 6% tutorías; en cambio, el 82,9% consideran que son las clases teóricas, mientras que el 29,1% señalan el trabajo autónomo, el 28,2% clases prácticas y el 12% el trabajo en grupo (véase tabla 5.9).

Tabla 5.9: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG4

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	97	82,9	20	17,1
Seminarios y Talleres	2	1,7	115	98,3
Clases Prácticas	33	28,2	84	71,8
Prácticas Externas	5	4,3	112	95,7
Tutorías	7	6,0	110	94,0
Trabajo en Grupo	14	12,0	103	88,0
Trabajo Autónomo	34	29,1	83	70,9

Sin embargo, seminarios y talleres (98,3%), prácticas externas (95,7%) y tutorías (94%), son las modalidades de enseñanza no utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia, en cambio las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 17,1%. Mientras que el 88% consideran que las no utilizadas son el trabajo en grupo, el 71,8%, las clases prácticas y el 70,9% el trabajo autónomo.

### 5.2.5. Competencia Genérica: Comunicación oral y escrita de la lengua nativa (CG5)

Para desarrollar la competencia genérica “Comunicación oral y escrita de la lengua nativa” los estudiantes señalan que la modalidad que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas y los seminarios y talleres (97,6%), en la misma línea, no empleadas con un 91,6% las tutorías, el 70,5% el trabajo en grupo, el 66,3% el trabajo autónomo, el 61,4% las clases prácticas y solo el 21,7% las clases teóricas (véase tabla 5.10).

Tabla 5.10: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG5

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	130	78,3	36	21,7
Seminarios y Talleres	4	2,4	162	97,6
Clases Prácticas	64	38,6	102	61,4
Prácticas Externas	4	2,4	162	97,6
Tutorías	14	8,4	152	91,6
Trabajo en Grupo	49	29,5	117	70,5
Trabajo Autónomo	56	33,7	110	66,3

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (78,3%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 38,6% las clases prácticas, el 33,7% consideran el trabajo en grupo y el 29,5% el trabajo autónomo, mientras que las prácticas externas (2,4%), seminarios y talleres (2,4%), tutorías (8,4%) son las menos empleadas.

### 5.2.6. Competencia Genérica: Conocimiento de una segunda lengua (CG6)

En la tabla 5.11 podemos observar la muestra de las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocimiento de una segunda lengua” (CG6).

Tabla 5.11: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG6

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	65,7	12	34,3
Seminarios y Talleres	0	0	35	100
Clases Prácticas	17	48,6	18	51,4
Prácticas Externas	3	8,6	32	91,4
Tutorías	1	2,9	34	97,1
Trabajo en Grupo	13	37,1	22	62,9
Trabajo Autónomo	11	31,4	24	68,6

Los sujetos participantes en este estudio consideran que las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de esta competencia, son los seminarios y talleres (100%), al igual que las tutorías (97,1%), las prácticas externas (91,4%), el trabajo autónomo (68,6%), los trabajos en grupo (62,9%), las clases prácticas (51,4%) y clases teóricas (34,3%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (65,7%), clases prácticas (48,6%), trabajo en grupo (37,1%), trabajo autónomo (31,4%), prácticas externas (8,6%) y tutorías (2,9%).

### 5.2.7. Competencia Genérica: Habilidades elementales en informática (CG7)

Como observamos en la tabla 5.12, el 34,1% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Habilidades elementales en informática” (CG7); mientras que el 31,1%, el 26,7%, el 22,2%, el 9,6%, el 5,9% y el 3% indican que se utiliza las

modalidades de clases prácticas, trabajo autónomo, trabajo en grupo, tutorías, seminarios y talleres y prácticas externas respectivamente.

El 97% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Habilidades elementales en informática”, en este mismo sentido, los seminarios y talleres (94,1%), las tutorías (90,4%), los trabajos en grupo (77,8%), el trabajo autónomo (73,3%), las clases prácticas (68,9%) y las clases teóricas (65,9%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia genérica (véase tabla 5.12).

Tabla 5.12: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG7

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	46	34,1	89	65,9
Seminarios y Talleres	8	5,9	127	94,1
Clases Prácticas	42	31,1	93	68,9
Prácticas Externas	4	3	131	97
Tutorías	13	9,6	122	90,4
Trabajo en Grupo	30	22,2	105	77,8
Trabajo Autónomo	36	26,7	99	73,3

### 5.2.8. Competencia Genérica: Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes (CG8)

En referencia a esta competencia, el alumnado indica mayormente que la modalidad de enseñanza que emplea el docente para desarrollarla son las clases teóricas (56,8%), frente a las que menos utiliza que son prácticas externas (2,5%), seminarios y talleres (3,4%), tutorías (5,1%). Mientras que también se trabajan a través de otras modalidades de enseñanza en menor medida, en este sentido, el alumnado valora con un 39,8% que se consigue con trabajo autónomo, el 11,9% de los estudiantes indican que utilizan trabajo en grupo y clases prácticas el 33,1%.

Tabla 5.13: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG8

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	67	56,8	51	43,2
Seminarios y Talleres	4	3,4	114	96,6
Clases Prácticas	39	33,1	79	66,9
Prácticas Externas	3	2,5	115	97,5
Tutorías	6	5,1	112	94,9
Trabajo en Grupo	14	11,9	104	88,1
Trabajo Autónomo	47	39,8	71	60,2

Por el contrario, el 97,5% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia

genérica “Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes”, el 96,6% seminarios y talleres, el 94,9% señalan tutorías, el 88,1% trabajo en grupo, el 66,9% clases prácticas, el 60,2% trabajo autónomo y el 43,2% clases teóricas (véase tabla 5.13).

### 5.2.9. Competencia Genérica: Resolución de problemas (CG9)

En la tabla 5.14, podemos observar que solo el 2,9% de los estudiantes indican que la modalidad de enseñanza utilizada por el docente son seminarios y talleres, el 3,5% prácticas externas y el 4,7% tutorías, en cambio, el 62,8% consideran que son las clases teóricas mientras que el 29,1% señalan el trabajo autónomo, el 32% el trabajo en grupo y el 28,5% clases prácticas.

Tabla 5.14: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG9

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	108	62,8	64	37,2
Seminarios y Talleres	5	2,9	167	97,1
Clases Prácticas	49	28,5	123	71,5
Prácticas Externas	6	3,5	166	96,5
Tutorías	8	4,7	164	95,3
Trabajo en Grupo	55	32	117	68,0
Trabajo Autónomo	50	29,1	122	70,9

Por otro lado, seminarios y talleres (97,1%), prácticas externas (96,5%) y tutorías (95,3%), son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Resolución de problemas”, en cambio las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 37,2%. Mientras que el 68% consideran que las no utilizadas son el trabajo en grupo, el 71,5% las clases prácticas, y el 70,9% el trabajo autónomo (véase tabla 5.14).

### 5.2.10. Competencia Genérica: Toma de decisiones (CG10)

Para desarrollar la competencia genérica “Toma de decisiones” los estudiantes señalan que las modalidades que no emplea el docente mayoritariamente son las prácticas externas, las tutorías y los seminarios y talleres (98% todas), en la misma línea, no utilizadas, el 79,8% las clases prácticas, el 66,7% el trabajo en grupo, el 63,6% el trabajo autónomo y solo el 47,5% las clases teóricas.

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (52,5%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 20,2% las clases prácticas, el 33,3% consideran el trabajo en grupo y el 36,4% el trabajo autónomo, mientras que las prácticas externas, seminarios y talleres y tutorías (2%) son menos empleadas (véase tabla 5.15).

Tabla 5.15: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG10

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	52	52,5	47	47,5
Seminarios y Talleres	2	2,0	97	98,0
Clases Prácticas	20	20,2	79	79,8
Prácticas Externas	2	2,0	97	98,0
Tutorías	2	2,0	97	98,0
Trabajo en Grupo	33	33,3	66	66,7
Trabajo Autónomo	36	36,4	63	63,6

### 5.2.11. Competencia Genérica: Capacidad de crítica y autocrítica (CG11)

La siguiente tabla 5.16, muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de esta competencia.

Tabla 5.16: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG11

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	131	74,4	45	25,6
Seminarios y Talleres	8	4,5	168	95,5
Clases Prácticas	27	15,3	149	84,7
Prácticas Externas	4	2,3	172	97,7
Tutorías	11	6,3	165	93,8
Trabajo en Grupo	46	26,1	130	73,9
Trabajo Autónomo	74	42,0	102	58,0

Los sujetos participantes en este estudio consideran que las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia genérica de “Capacidad de crítica y autocrítica” son las prácticas externas (97,7%), al igual que los seminarios y talleres (95,5%), las tutorías (93,8%), las clases prácticas (84,7%), los trabajos en grupo (73,9%), el trabajo autónomo (58%) y las clases teóricas (25,6%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (74,4%), trabajo autónomo (42%), trabajo en grupo (26,1%), clases prácticas (15,3%), tutorías (6,3%), seminarios y talleres (4,5%) y prácticas externas (8,6%).

### 5.2.12. Competencia Genérica: Trabajo en equipo (CG12)

Como observamos en la tabla 5.17, el 57,6% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de trabajo en grupo por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Trabajo en equipo”; mientras que el 42,7%, el 44,6%, el 20,4%, el 8,2%, el 7,2% y el 3,1% señalan que se utilizan las modalidades de clases teóricas,

clases prácticas, trabajo autónomo, tutorías, seminarios y talleres y prácticas externas respectivamente.

El 96,9% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Trabajo en equipo”, en este mismo sentido, los seminarios y talleres (92,8%), las tutorías (91,8%), el trabajo autónomo (79,6%), las clases teóricas (57,3%), las clases prácticas (55,4%) y los trabajos en grupo (42,4%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia.

Tabla 5.17: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG12

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	178	42,7	239	57,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	30	7,2	387	92,8
<b>Clases Prácticas</b>	186	44,6	231	55,4
<b>Prácticas Externas</b>	13	3,1	404	96,9
<b>Tutorías</b>	34	8,2	383	91,8
<b>Trabajo en Grupo</b>	240	57,6	177	42,4
<b>Trabajo Autónomo</b>	85	20,4	332	79,6

### 5.2.13. Competencia Genérica: Habilidades en relaciones interpersonales (CG13)

En referencia a la competencia genérica “Habilidades en relaciones interpersonales”, el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia es trabajo en grupo (53,1%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (2,5%), seminarios y talleres y tutorías (3,7%). El 42% indican que utilizan clases prácticas, el 40,7% clases teóricas y el 29,6% trabajo autónomo (véase tabla 5.18).

Tabla 5.18: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG13

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	33	40,7	48	59,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	3	3,7	78	96,3
<b>Clases Prácticas</b>	34	42,0	47	58,0
<b>Prácticas Externas</b>	2	2,5	79	97,5
<b>Tutorías</b>	3	3,7	78	96,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	43	53,1	38	46,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	24	29,6	56	69,1

Por el contrario, el 97,5% de la muestra señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para desarrollar esta competencia, el 96,3% seminarios y talleres y tutorías, el 69,1% trabajo autónomo, el 59,3% clases teóricas, el 58% clases prácticas y el 46,9% trabajo en grupo.



### 5.2.14. Competencia Genérica: Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)

Solo el 1,9% de los estudiantes indican que la modalidad de enseñanza utilizada por el docente son seminarios y talleres, el 3,1% tutorías y el 3,7% prácticas externas, en cambio, el 50,3% consideran que son el trabajo en grupo y las clases prácticas, mientras que el 36,6% señalan clases teóricas y el 21,1% el trabajo autónomo (véase tabla 5.19).

Tabla 5.19: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG14

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	59	36,6	102	63,4
Seminarios y Talleres	3	1,9	158	98,1
Clases Prácticas	81	50,3	80	49,7
Prácticas Externas	6	3,7	155	96,3
Tutorías	5	3,1	156	96,9
Trabajo en Grupo	81	50,3	80	49,7
Trabajo Autónomo	34	21,1	127	78,9

Por otro lado, seminarios y talleres (98,1%), tutorías (96,9%) y prácticas externas (96,3%), son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario”, al igual que las clases prácticas y el trabajo en grupo son indicadas por el alumnado con un 49,7%. Mientras que el 63,4% consideran que las no utilizadas son las clases teóricas y el 78,9% el trabajo autónomo.

### 5.2.15. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar en un contexto internacional (CG16)

En la tabla 5.20 podemos observar que para desarrollar la competencia genérica “Habilidad para trabajar en un contexto internacional” los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas, las tutorías y los seminarios y talleres (100% todas), en la misma línea, no utilizadas, el 96,7% trabajo en grupo, las clases prácticas 83,3%, el 80% el trabajo autónomo y solo el 6,7% las clases teóricas.

Tabla 5.20: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG16

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	28	93,3	2	6,7
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	5	16,7	25	83,3
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	1	3,3	29	96,7
Trabajo Autónomo	6	20	24	80

En esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (93,3%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 16,7% señalan las clases prácticas y el 20% el trabajo autónomo mientras que el 3,3% consideran el trabajo en grupo, como las menos empleadas.

### 5.2.16. Competencia Genérica: Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17)

En la tabla 5.21, observamos las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad”.

Tabla 5.21: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG17

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	127	67,9	60	32,1
Seminarios y Talleres	5	2,7	182	97,3
Clases Prácticas	59	31,6	128	68,4
Prácticas Externas	4	2,1	183	97,9
Tutorías	3	1,6	184	98,4
Trabajo en Grupo	26	13,9	161	86,1
Trabajo Autónomo	57	30,5	130	69,5

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia genérica CG17 son las tutorías (98,4%), las prácticas externas (97,9%), mientras que los seminarios y talleres (97,3%), los trabajos en grupo (86,1%), el trabajo autónomo (69,5%), las clases prácticas (68,4%) y clases teóricas (32,1%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (67,9%), clases prácticas (31,6%), trabajo autónomo (30,5%), trabajo en grupo (13,9%), seminarios y talleres (2,7%), prácticas externas (2,1%) y tutorías (1,6%).

### 5.2.17. Competencia Genérica: Compromiso ético (CG18)

El 98,5% señala que las modalidades de enseñanza prácticas externas y los seminarios y talleres no son utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Compromiso ético”, en este mismo sentido, las tutorías (93,9%), las clases prácticas (83,3%), los trabajos en grupo (78%), el trabajo autónomo (65,2%) y las clases teóricas (17,4%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia genérica (véase tabla 5.22).

Tabla 5.22: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG18

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	109	82,6	23	17,4
Seminarios y Talleres	2	1,5	130	98,5
Clases Prácticas	22	16,7	110	83,3
Prácticas Externas	2	1,5	130	98,5
Tutorías	8	6,1	124	93,9
Trabajo en Grupo	29	22,0	103	78,0
Trabajo Autónomo	46	34,8	86	65,2

Como observamos en tabla anterior 5.22, el 82,6% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de esta la competencia, mientras que el 34,8%, el 22%, el 16,7%, el 6,1%, el 1,5% y el 1,5% señalan que se emplean las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, clases prácticas, tutorías, seminarios-talleres y prácticas externas respectivamente.

### 5.2.18. Competencia Genérica: Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)

En referencia a la competencia “Capacidad para aplicar la teoría a la práctica” el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (63,7%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (2,5%), seminarios y talleres (4,9%) y tutorías (5,1%). El 49,8% clases prácticas, el 29,2% trabajo en grupo y el 37% trabajo autónomo, indican que se utilizan.

Por el contrario, el 97,5% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia genérica “Capacidad para aplicar la teoría a la práctica”, el 95,1% seminarios y talleres y el 94,9% tutorías, el 70,8% trabajo en grupo, el 63% trabajo autónomo, el 50,2% clases prácticas y el 36,3% clases teóricas (véase tabla 5.23).

Tabla 5.23: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG19

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	260	63,7	148	36,3
Seminarios y Talleres	20	4,9	388	95,1
Clases Prácticas	203	49,8	205	50,2
Prácticas Externas	10	2,5	398	97,5
Tutorías	21	5,1	387	94,9
Trabajo en Grupo	119	29,2	289	70,8
Trabajo Autónomo	151	37,0	257	63,0

### 5.2.19. Competencia Genérica: Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental (CG20)

Para esta competencia, solo el 3,7% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son seminarios y talleres, el 7,4% trabajo en grupo y el 14,8% prácticas externas, en cambio, el 51,9% consideran que son las clases prácticas, mientras que el 37% señalan clases teóricas y el 11,1% el trabajo autónomo.

Sin embargo, tutorías (100%), seminarios y talleres (96,3%), y el trabajo en grupo (92,6%), son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental”, mientras que las clases prácticas son indicadas por el alumnado con un 48,1%. El 63% consideran que las no utilizadas son las clases teóricas, el 88,9% el trabajo autónomo y el 85,2% prácticas externas (véase tabla 5.24).

Tabla 5.24: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG20

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	10	37,0	17	63,0
Seminarios y Talleres	1	3,7	26	96,3
Clases Prácticas	14	51,9	13	48,1
Prácticas Externas	4	14,8	23	85,2
Tutorías	0	0	27	100
Trabajo en Grupo	2	7,4	25	92,6
Trabajo Autónomo	3	11,1	24	88,9

### 5.2.20. Competencia Genérica: Habilidades de investigación (CG21)

Los estudiantes indican que para desarrollar esta competencia se hace uso de las clases teóricas (53,9%), al igual que se utiliza por el 51,3% el trabajo autónomo, el 22,6% el trabajo en grupo y el 17,4% las clases prácticas, mientras que el 9,6% consideran las tutorías, el 2,6% las prácticas externas y son menos empleadas, por el 1,7% los seminarios y talleres (véase tabla 5.25).

Tabla 5.25: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG21

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	62	53,9	53	46,1
Seminarios y Talleres	2	1,7	113	98,3
Clases Prácticas	20	17,4	95	82,6
Prácticas Externas	3	2,6	112	97,4
Tutorías	11	9,6	104	90,4
Trabajo en Grupo	26	22,6	89	77,4
Trabajo Autónomo	59	51,3	56	48,7

Sin embargo, los estudiantes señalan que la modalidad que no utiliza el docente mayoritariamente para el desarrollo de “Habilidades de investigación”, son los seminarios y talleres (98,3%) las prácticas externas (97,4%) y las tutorías (90,4%), en la misma línea, no usan, la clases prácticas 82,6%, el 77,4% trabajo en grupo, el 48,7% el trabajo autónomo y solo el 46,1% las clases teóricas.

### 5.2.21. Competencia Genérica: Capacidad para aprender (CG22)

La tabla 5.26 muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad para aprender”.

Tabla 5.26: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG22

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	28	63,6	16	36,4
Seminarios y Talleres	2	4,5	42	95,5
Clases Prácticas	21	47,7	23	52,3
Prácticas Externas	10	22,7	34	77,3
Tutorías	6	13,6	38	86,4
Trabajo en Grupo	3	6,8	41	93,2
Trabajo Autónomo	9	20,5	35	79,5

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad para aprender” son los seminarios y talleres (95,5%), los trabajos en grupo (93,2%), las tutorías (86,4%), el trabajo autónomo (79,5%), las prácticas externas (77,3%), las clases prácticas (52,3%) y clases teóricas (36,4%). (Ver tabla 5.26)

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (63,6%), clases

prácticas (47,7%), prácticas externas (22,7%), trabajo autónomo (20,5%), tutorías (13,6%), trabajo en grupo (6,8%) y seminarios y talleres (4,5%).

### 5.2.22. Competencia Genérica: Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (CG23)

Como observamos en la tabla 5.27, el 54,2% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases prácticas por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Capacidad de adaptación a nuevas situaciones”; mientras que el 37,5%, el 34,7%, el 16,7%, el 12,5%, el 5,6% y el 2,8% señalan que se utilizan las modalidades de clases teóricas, trabajo en grupo, trabajo autónomo, prácticas externas, tutorías y seminarios y talleres respectivamente.

Tabla 5.27: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG23

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	27	37,5	45	62,5
Seminarios y Talleres	2	2,8	70	97,2
Clases Prácticas	39	54,2	33	45,8
Prácticas Externas	9	12,5	63	87,5
Tutorías	4	5,6	68	94,4
Trabajo en Grupo	25	34,7	47	65,3
Trabajo Autónomo	12	16,7	60	83,3

El 97,2% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada por el docente para el desarrollo de la competencia genérica CG23, en este mismo sentido, las tutorías (94,4%), las prácticas externas (87,5%), el trabajo autónomo (83,3%), los trabajos en grupo (65,3%), las clases teóricas (62,5%) y las clases prácticas (45,8%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia genérica.

### 5.2.23. Competencia Genérica: Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)

En referencia a la “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)” el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son las clases prácticas (56%), en cambio las que menos utilizan son tutorías (3%), prácticas externas (4.8%) y seminarios y talleres (9%). El 45,2% indican que utilizan trabajo en grupo, el 39,2% clases teóricas y el 36,1% trabajo autónomo.

Por el contrario, el 97% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada por el docente para desarrollar esta competencia, el 95,2%

prácticas externas y el 91% seminarios y talleres, el 63,3% trabajo autónomo, el 60,8% clases teóricas, el 54,8% trabajo en grupo y el 44% clases prácticas (véase tabla 5.28).

Tabla 5.28: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG24

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	65	39,2	101	60,8
Seminarios y Talleres	15	9,0	151	91,0
Clases Prácticas	93	56,0	73	44,0
Prácticas Externas	8	4,8	158	95,2
Tutorías	5	3,0	161	97,0
Trabajo en Grupo	75	45,2	91	54,8
Trabajo Autónomo	60	36,1	105	63,3

### 5.2.24. Competencia Genérica: Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)

Para esta competencia, solo el 1,5% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son seminarios y talleres, el 20% trabajo autónomo, el 26,2% trabajo en grupo, en cambio, el 69,2% consideran que son las señalan clases teóricas, mientras que el 36,9% clases prácticas.

Tabla 5.29: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG26

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	45	69,2	20	30,8
Seminarios y Talleres	1	1,5	64	98,5
Clases Prácticas	24	36,9	41	63,1
Prácticas Externas	0	0	65	100
Tutorías	0	0	65	100
Trabajo en Grupo	17	26,2	48	73,8
Trabajo Autónomo	13	20,0	52	80,0

Sin embargo, tutorías y prácticas externas (100% ambas), seminarios y talleres (98,5%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia “Comprensión de culturas y costumbres de otros países”, mientras que las clases prácticas son indicadas por el alumnado con un 63,1%. El 30,8% consideran que las no utilizadas son las clases teóricas, el 80% el trabajo autónomo y el 73,8% trabajo en grupo (véase la tabla 5.29).

### 5.2.25. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar de forma autónoma (CG27)

Para desarrollar la competencia genérica “Habilidad para trabajar de forma autónoma” los estudiantes señalan que las modalidades que no emplea el docente mayoritariamente son los seminarios y talleres (98,9%), prácticas externas (98,3%) y las tutorías (94,3%), en la misma línea, no son utilizadas con un 84,7% el trabajo en grupo, el 59,7% las clases teóricas, las clases prácticas 54,5% y el 45,5% el trabajo autónomo (véase tabla 5.30).

Tabla 5.30: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG27

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	71	40,3	105	59,7
Seminarios y Talleres	2	1,1	174	98,9
Clases Prácticas	80	45,5	96	54,5
Prácticas Externas	3	1,7	173	98,3
Tutorías	10	5,7	166	94,3
Trabajo en Grupo	27	15,3	149	84,7
Trabajo Autónomo	96	54,5	80	45,5

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que el trabajo autónomo (54,5%) es la más utilizada por el docente para desarrollarla, el 45,5% las clases prácticas y el 40,3% las clases teóricas, mientras que el 15,3% consideran el trabajo en grupo, son menos empleadas, junto con las tutorías (5,7%), las prácticas externas (1,7%) y los seminarios y talleres (1,1%).

### 5.2.26. Competencia Genérica: Planificar y dirigir (CG28)

En la tabla 5.31, mostramos las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Planificar y dirigir”.

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente la modalidad de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Planificar y dirigir” es la de prácticas externas (100%), las tutorías (86,8%), los seminarios y talleres (78,9%) y el trabajo autónomo (76,3%), mientras que las clases prácticas (57,9%), los trabajos en grupo (47,4%) y clases teóricas (39,5%). (Ver tabla 5.31).



Tabla 5.31: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG28

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	60,5	15	39,5
Seminarios y Talleres	8	21,1	30	78,9
Clases Prácticas	16	42,1	22	57,9
Prácticas Externas	0	0	38	100
Tutorías	5	13,2	33	86,8
Trabajo en Grupo	20	52,6	18	47,4
Trabajo Autónomo	9	23,7	29	76,3

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (60,5%), trabajo en grupo (52,6%), clases prácticas (42,1%), trabajo autónomo (23,7%), seminarios y talleres (21,1%) y tutorías (13,2%).

### 5.2.27. Competencia Genérica: Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)

Como observamos en la tabla 5.32, el 56,1% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de trabajo en grupo por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Iniciativa y espíritu emprendedor”; mientras que el 48,5%, el 37,9%, el 30,3%, el 12,1%, el 10,6% y el 3% señalan que se utiliza las modalidades de clases prácticas, clases teóricas, trabajo autónomo, seminarios y talleres, tutorías y prácticas externas respectivamente (véase tabla 5.32).

Tabla 5.32: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG29

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	25	37,9	41	62,1
Seminarios y Talleres	8	12,1	58	87,9
Clases Prácticas	32	48,5	34	51,5
Prácticas Externas	2	3,0	64	97,0
Tutorías	7	10,6	59	89,4
Trabajo en Grupo	37	56,1	29	43,9
Trabajo Autónomo	20	30,3	46	69,7

Frente al porcentaje anterior, el 97% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para el desarrollo de la competencia genérica “Iniciativa y espíritu emprendedor”, en este mismo sentido, las tutorías (89,4%), los seminarios y talleres (87,9%), el trabajo autónomo (69,7%), las clases teóricas (62,1%), las clases prácticas (51,5%) y los trabajos en grupo (43,9%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia genérica.

### 5.2.28. Competencia Genérica: Inquietud por la calidad (CG30)

En referencia a la competencia genérica “Inquietud por la calidad” el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente emplea el docente para desarrollar esta competencia son clases prácticas (59,1%), en cambio las que menos utiliza son seminarios y talleres (2,3%), el (6,8%) prácticas externas. El 52,3% clases teóricas, el 25% trabajo autónomo, el 13,6% trabajo en grupo y el 11,4% indica que utiliza tutorías (véase tabla 5.33).

Tabla 5.33: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CG30

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	52,3	21	47,7
Seminarios y Talleres	1	2,3	43	97,7
Clases Prácticas	26	59,1	18	40,9
Prácticas Externas	3	6,8	41	93,2
Tutorías	5	11,4	39	88,6
Trabajo en Grupo	6	13,6	38	86,4
Trabajo Autónomo	11	25,0	33	75,0

Por el contrario, el 97,7% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia genérica “Inquietud por la calidad”, el 93,2% prácticas externas, el 88,6% tutorías, el 86,4% trabajo en grupo, el 75% trabajo autónomo, el 47,7% clases teóricas y el 40,9% clases prácticas.

A modo de conclusión presentamos un resumen de las modalidades de enseñanza empleadas por los docentes para la adquisición de las competencias genéricas.

Como observamos en la tabla 5.34 las modalidades de enseñanza más utilizadas por el profesorado son las clases teóricas, seguidas de las clases prácticas y de los trabajos en grupo y situándose en última posición el trabajo autónomo. Sin embargo, no se utilizan para la adquisición de estas competencias las modalidades de seminarios y talleres, prácticas externas ni tutorías.

Tabla 5.34: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias genéricas

COMPETENCIAS	MODALIDADES DE ENSEÑANZA						
	Clases teóricas	Seminarios y talleres	Clases prácticas	Prácticas externas	Tutorías	Trabajo en grupo	Trabajo autónomo
CG1	X						
CG2	X						
CG3	X						
CG4	X						
CG5	X						
CG6	X						
CG7	X						
CG8	X						
CG9	X						
CG10	X						
CG11	X						
CG12						X	
CG13						X	
CG14			X			X	
CG16	X						
CG17	X						
CG18	X						
CG19	X						
CG20			X				
CG21	X						
CG22	X						
CG23			X				
CG24			X				
CG26	X						
CG27							X
CG28	X						
CG29						X	
CG30			X				

Siguiendo la tipología Tuning de competencias genéricas (ANECA, 2004) clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, el alumnado adquiere competencias genéricas de tipo instrumental mayoritariamente a través de las clases teóricas (CG1 a CG10), entendiendo que con este tipo de competencias evaluamos destrezas cognitivas. Igualmente, en menor medida logran competencias genéricas de tipo sistémico (CG19, CG21, CG22, CG26 y CG28) a través de las clases teóricas, con este tipo de competencias evaluamos cualidades individuales junto a una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento. Por último, a través de esta modalidad de enseñanza, el alumnado adquiere competencias genéricas de tipo interpersonal, siendo estas empleadas para evaluar la interacción y cooperación social del estudiante (CG11, CG16, CG17 y CG18).

Con respecto a la modalidad de enseñanza de clases prácticas, el alumnado adquiere competencias genéricas sistémicas (CG20, CG23 y CG24), así como las de tipo interpersonal (CG14).

En oposición a lo anteriormente descrito, ocurre con la modalidad de trabajo en grupo, el alumnado logra competencias genéricas de tipo interpersonal (CG12 a

CG14) y solo adquiere la competencia CG29, de tipo sistémico con esta modalidad de enseñanza.

Por otro lado, a través del trabajo autónomo el alumnado desarrolla la competencia sistémica “Habilidad para trabajar de forma autónoma” CG27.

Por último destacar que el docente emplea una modalidad de enseñanza por competencia, excepto para la competencia “Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario” (CEG14), según el alumnado participante en el estudio el profesorado emplea la modalidad de clases prácticas junto al trabajo en grupo (véase anexo 6).

### 5.3. Herramientas TIC empleadas para el desarrollo de las competencias genéricas

En esta dimensión, herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la adquisición de competencias genéricas, seguiremos el mismo procedimiento empleado en la dimensión anterior para mostrar los resultados obtenidos del análisis estadístico de descriptivos básicos, centrándonos en las frecuencias y porcentajes (f, %).

Debemos recordar que tres competencias genéricas no han sido valoradas por el alumnado participante en el estudio, por lo que no se presentan datos en la siguientes las competencias: “Habilidad para comunicar con expertos en otros campos” (CG15), “Liderazgo” (CG25) y “Inquietud por el éxito” (CG31).

#### 5.3.1. Competencia Genérica: Capacidad de análisis y síntesis (CG1)

En la primera competencia “Capacidad de análisis y síntesis”, los sujetos señalan utilizar las herramientas de hardware y software de aplicaciones un 39,6%, mientras que las herramientas de gestión de la información son empleadas un 25,9% y la plataforma virtual (Moodle) un 12,5%.

Sin embargo, no se consigue esta competencia haciendo uso de las TIC con un 87,5% a través de la plataforma virtual, un 74,1% con Internet y el 60,4% a través de presentaciones (véase la tabla 5.35).

Tabla 5.35: Frecuencia y porcentaje de herramientas TIC para el desarrollo de la competencia CG1

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	151	25,9	432	74,1
Presentaciones	231	39,6	352	60,4
Plataforma Virtual	73	12,5	510	87,5

### 5.3.2. Competencia Genérica: Capacidad de organizar y planificar (CG2)

En la tabla 5.36 podemos observar las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Capacidad de organizar y planificar” por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (81,8%), Internet (75,2%) y las presentaciones (74,1%) no son aplicadas; en cambio el 25,9% (presentaciones), el 24,8% (Internet) y el 18,2% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia.

Tabla 5.36: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG2

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	71	24,8	215	75,2
Presentaciones	74	25,9	212	74,1
Plataforma Virtual	52	18,2	234	81,8

### 5.3.3. Competencia Genérica: Conocimientos generales básicos (CG3)

En la tabla 5.37, reflejamos las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia genérica “Conocimientos generales básicos”.

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 19,8% señalan Moodle, el 17,9% Internet y el 20,2% las presentaciones; por el contrario el 79,8% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia genérica, el 82,1% señala Internet y el 80,2% la plataforma Moodle (véase tabla 5.37).

Tabla 5.37: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG3

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	47	17,9	216	82,1
Presentaciones	53	20,2	210	79,8
Plataforma Virtual	52	19,8	211	80,2

### 5.3.4. Competencia Genérica: Solidez en los conocimientos básicos de la profesión (CG4)

En la siguiente tabla presentamos la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia genérica, la cual refleja que el 71,8% señalan que no se emplea Internet, el 79,5% presentaciones y el 88,9% la plataforma Moodle; por el contrario el 28,2% indican que se usa Internet, el 20,5% las presentaciones y el 11,1% la plataforma Moodle (véase tabla 5.38).

Tabla 5.38: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG4

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	33	28,2	84	71,8
Presentaciones	24	20,5	93	79,5
Plataforma Virtual	13	11,1	104	88,9

### 5.3.5. Competencia Genérica: Comunicación oral y escrita de la lengua nativa (CG5)

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia genérica “Comunicación oral y escrita de la lengua nativa” es Internet el que no utilizan mayormente (72,9%) frente a las presentaciones (66,9%) y la plataforma Moodle (70,5%).

Tabla 5.39: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG5

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	45	27,1	121	72,9
Presentaciones	55	33,1	111	66,9
Plataforma Virtual	49	29,5	117	70,5

En cambio, las presentaciones (33,1%) y la plataforma Moodle (29,5%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia genérica, mientras que Internet (27,1%) se emplea menos (véase tabla 5.39).

### 5.3.6. Competencia Genérica: Conocimiento de una segunda lengua (CG6)

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Conocimiento de una segunda lengua”, los sujetos señalan Internet con un 80% frente al 20% que indica que sí se utiliza, las presentaciones con un 65,7% versus al 34,7% que sí, y, la plataforma Moodle con un 48,6% que consideran que no se utiliza frente a un 51,4% que establecen que sí se emplea (véase 5.40).

Tabla 5.40: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG6

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	7	20	28	80
Presentaciones	12	34,3	23	65,7
Plataforma Virtual	18	51,4	17	48,6

### 5.3.7. Competencia Genérica: Habilidades elementales en informática (CG7)

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Habilidades elementales en informática” por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (65,2%), las presentaciones (58,5%) e Internet (48,1%) no son aplicadas; en cambio el 51,9% (Internet), el 41,5% (presentaciones) y el 34,8% (plataforma Moodle) señalan sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.41).

Tabla 5.41: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG7

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	70	51,9	65	48,1
Presentaciones	56	41,5	79	58,5
Plataforma Virtual	47	34,8	88	65,2

### 5.3.8. Competencia Genérica: Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes (CG8)

La tabla 5.42 refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia genérica “Habilidades para recuperar y analizar la información desde diferentes fuentes”.

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 2,5% señalan que Moodle, el 46,6% Internet y el 49,2% las presentaciones; por el contrario el 50,8% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia genérica, el 53,4% señalan Internet y el 97,5% la plataforma Moodle (véase tabla 5.42).

Tabla 5.42: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG8

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	55	46,6	63	53,4
Presentaciones	58	49,2	60	50,8
Plataforma Virtual	3	2,5	115	97,5

### 5.3.9. Competencia Genérica: Resolución de problemas (CG9)

La siguiente tabla, muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia genérica, la cual refleja que el 77,3% señalan que no se emplea Internet, el 70,5% las presentaciones y el 93% la plataforma Moodle; por el contrario el 22,7%

indican que se usa Internet, el 29,1% las presentaciones y el 7% la plataforma Moodle (véase tabla 5.43).

Tabla 5.43: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG9

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	39	22,7	133	77,3
Presentaciones	50	29,1	122	70,9
Plataforma Virtual	12	7,0	160	93,0

### 5.3.10. Competencia Genérica: Toma de decisiones (CG10)

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia genérica “Toma de decisiones” es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (99%) frente a las presentaciones (67,7%) e Internet (83,3%).

Tabla 5.44: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG10

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	16	16,2	83	83,8
Presentaciones	32	32,3	67	67,7
Plataforma Virtual	1	1	98	99

En cambio, las presentaciones (32,3%) e Internet (16,2%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia genérica, mientras que la plataforma Moodle (1%) se emplea menos (véase tabla 5.44).

### 5.3.11. Competencia Genérica: Capacidad de crítica y autocrítica (CG11)

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad de crítica y autocrítica”, los sujetos señalan que Internet con un 75% frente al 25% que indica que sí se utiliza, las presentaciones con un 72,2% versus al 27,8% que sí, y, la plataforma Moodle con un 89,2% que consideran que no se utiliza frente al 10,8% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.45).

Tabla 5.45: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG11

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	44	25,0	132	75,0
Presentaciones	49	27,8	127	72,2
Plataforma Virtual	19	10,8	157	89,2

### 5.3.12. Competencia Genérica: Trabajo en equipo (CG12)

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Trabajo en equipo” por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle



(82,7%), las presentaciones (58,5%) e Internet (71,5%) no son aplicadas; en cambio el 28,5% (Internet), el 41,5% (presentaciones) y el 17,3% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.46).

Tabla 5.46: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG12

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	119	28,5	298	71,5
Presentaciones	173	41,5	244	58,5
Plataforma Virtual	72	17,3	345	82,7

### 5.3.13. Competencia Genérica: Habilidades en relaciones interpersonales (CG13)

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia genérica “Habilidades en relaciones interpersonales” (véase tabla 5.47).

Tabla 5.47: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG13

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	16	19,8	65	80,2
Presentaciones	24	29,6	57	70,4
Plataforma Virtual	18	22,2	63	77,8

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 22,2% señalan Moodle, el 19,8% Internet y el 29,6% las presentaciones; por el contrario el 70,4% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia genérica, el 80,2% señala Internet y el 77,8% la plataforma Moodle.

### 5.3.14. Competencia Genérica: Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario (CG14)

Tabla 5.48: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG14

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	39	24,2	122	75,8
Presentaciones	86	53,4	75	46,6
Plataforma Virtual	10	6,2	151	93,8

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia genérica, la cual refleja que el 75,8% señalan que no se emplea Internet, el 46,6% las presentaciones y el 93,8% la plataforma Moodle; por el contrario el 24,2%

indican que se usa Internet, el 53,4% las presentaciones y el 6,2% la plataforma Moodle (véase tabla 5.48).

### 5.3.15. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar en un contexto internacional (CG16)

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia genérica “Habilidad para trabajar en un contexto internacional” es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (93,3%) frente a las presentaciones (30%) e Internet (36,7%).

Tabla 5.49: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG16

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	19	63,3	11	36,7
Presentaciones	21	70,0	9	30,0
Plataforma Virtual	2	6,7	28	93,3

En cambio, las presentaciones (70%) e Internet (63,3%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia genérica, mientras que la plataforma Moodle (6,7%) se emplea menos (véase tabla 5.49).

### 5.3.16. Competencia Genérica: Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad (CG17)

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad”, los sujetos señalan Internet con un 72,7% frente al 27,3% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 67,4% versus al 32,6% que sí, y, la plataforma Moodle con un 96,8% que consideran que no se utiliza frente al 3,2% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.50).

Tabla 5.50: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG17

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	51	27,3	136	72,7
Presentaciones	61	32,6	126	67,4
Plataforma Virtual	6	3,2	181	96,8

### 5.3.17. Competencia Genérica: Compromiso ético (CG18)

Tabla 5.51: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG18

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	16	12,1	116	87,9
Presentaciones	51	38,6	81	61,4
Plataforma Virtual	23	17,4	109	82,6

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Compromiso ético” por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (82,6%), las presentaciones (61,4%) e Internet (87,9%) no son aplicadas; en cambio el 12,1% (Internet), el 38,6% (presentaciones) y el 17,4% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.51).

### 5.3.18. Competencia Genérica: Capacidad para aplicar la teoría a la práctica (CG19)

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia genérica “Capacidad para aplicar la teoría a la práctica”.

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 20,6% señalan el uso de Moodle, el 16,4% Internet y el 36,8% las presentaciones; por el contrario el 63,2% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia genérica, el 83,6% señala Internet y el 79,4% la plataforma Moodle (véase tabla 5.52).

Tabla 5.52: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG19

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	67	16,4	341	83,6
Presentaciones	150	36,8	258	63,2
Plataforma Virtual	84	20,6	324	79,4

### 5.3.19. Competencia Genérica: Capacidad para un compromiso con la calidad ambiental (CG20)

Tabla 5.53: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG20

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	6	22,2	21	77,8
Presentaciones	0	0	27	100
Plataforma Virtual	0	0	27	100

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia genérica, la cual refleja que el 77,8% señalan que no se emplea Internet y el 100% las presentaciones y la plataforma Moodle; por el contrario solo el 22,2% indican que se usa Internet (véase tabla 5.53).

### 5.3.20. Competencia Genérica: Habilidades de investigación (CG21)

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia genérica “Habilidades de investigación” es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (96,5%) frente a Internet (61,7%) y las presentaciones (58,3%). (Véase tabla 5.54).

Tabla 5.54: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG21

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	44	38,3	71	61,7
Presentaciones	48	41,7	67	58,3
Plataforma Virtual	4	3,5	111	96,5

En cambio, las presentaciones (41,7%) e Internet (38,3%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia genérica, mientras que la plataforma Moodle (3,5%) se emplea menos.

### 5.3.21. Competencia Genérica: Capacidad para aprender (CG22)

Tabla 5.55: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG22

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	18	40,9	26	59,1
Presentaciones	6	13,6	38	86,4
Plataforma Virtual	7	15,9	37	84,1

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad para aprender”, los sujetos señalan Internet con un 59,1% frente al 40,9% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 86,4% versus al 13,6% que sí, y, la plataforma Moodle con un 84,1% que consideran que no se utiliza frente a un 15,9% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.55).

### 5.3.22. Competencia Genérica: Capacidad de adaptación a nuevas situaciones (CG23)

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Capacidad de adaptación a nuevas situaciones” por el docente, la muestra señala que

la plataforma Moodle (81,9%), las presentaciones (76,4%) e Internet (69,4%) no son aplicadas; en cambio el 30,6% (Internet), el 23,6% (presentaciones) y el 18,1% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.56).

Tabla 5.56: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG23

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	22	30,6	50	69,4
Presentaciones	17	23,6	55	76,4
Plataforma Virtual	13	18,1	59	81,9

### 5.3.23. Competencia Genérica: Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) (CG24)

La siguiente tabla 5.57 refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia genérica “Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)”.

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 24,8% señalan Moodle, el 36,5% Internet y el 36,1% las presentaciones; por el contrario el 63,9% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia genérica, el 64,5% señala Internet y el 75,2% la plataforma Moodle.

Tabla 5.57: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG24

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	59	35,5	107	64,5
Presentaciones	60	36,1	106	63,9
Plataforma Virtual	41	24,8	124	75,2

### 5.3.24. Competencia Genérica: Comprensión de culturas y costumbres de otros países (CG26)

Tabla 5.58: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG26

HERRAMIENTAS) TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	25	38,5	40	61,5
Presentaciones	48	73,8	17	26,2
Plataforma Virtual	8	12,3	57	87,7

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia genérica, la cual refleja que el 61,5% señalan que no se emplea Internet

y el 26,2% las presentaciones y el 87,7% la plataforma Moodle; por el contrario el 73,8% indican que se usan las presentaciones, el 38,5% Internet y solo el 12,3% la plataforma Moodle (véase tabla 5.58).

### 5.3.25. Competencia Genérica: Habilidad para trabajar de forma autónoma (CG27)

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia genérica “Habilidad para trabajar de forma autónoma” es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (90,9%) frente a las presentaciones (72,2%) e Internet (83%).

Tabla 5.59: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG27

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	30	17,0	146	83,0
Presentaciones	49	27,8	127	72,2
Plataforma Virtual	16	9,1	160	90,9

En cambio, las presentaciones (27,8%) e Internet (17%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia genérica, mientras que la plataforma Moodle (9,7%) se emplea menos (véase tabla 5.59).

### 5.3.26. Competencia Genérica: Planificar y dirigir (CG28)

Tabla 5.60: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG28

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	9	23,7	29	76,3
Presentaciones	23	60,5	15	39,5
Plataforma Virtual	18	47,4	20	52,6

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Planificar y dirigir”, los sujetos señalan Internet con un 76,3% frente al 23,7% que indica que sí se utiliza, las presentaciones con un 39,5% versus al 60,5% que sí, y, la plataforma Moodle con un 52,6% que consideran que no se utiliza frente a un 47,4% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.60).

### 5.3.27. Competencia Genérica: Iniciativa y espíritu emprendedor (CG29)

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Iniciativa y espíritu emprendedor” por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (57,6%), las presentaciones (56,1%) e Internet (63,6%) no son aplicadas; en

cambio el 36,4% (Internet), el 43,9% (presentaciones) y el 42,4% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.61).

Tabla 5.61: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG29

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	24	36,4	42	63,6
Presentaciones	29	43,9	37	56,1
Plataforma Virtual	28	42,4	38	57,6

### 5.3.28. Competencia Genérica: Inquietud por la calidad (CG30)

La siguiente tabla 5.62 refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia genérica “Inquietud por la calidad”.

Tabla 5.62: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CG30

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	29,5	44	70,5
Presentaciones	10	22,7	44	77,3
Plataforma Virtual	1	2,3	44	97,7

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 2,3% señalan la plataforma Moodle, el 22,7% las presentaciones y el 29,5% Internet; por el contrario el 97,7% indican que el docente no utiliza la plataforma Moodle para trabajar esta competencia genérica, el 70,5% señala Internet y el 77,3% las presentaciones.

Para finalizar presentamos un resumen del manejo de herramientas TIC utilizadas por el profesorado para la adquisición de competencias genéricas.

En la tabla 5.63 observamos que las herramientas TIC utilizadas mayoritariamente por los docentes para la adquisición de competencias genéricas son las presentaciones, seguidas de Internet y por último, la plataforma virtual Moodle.

Como ocurría con las modalidades de enseñanza, la adquisición de este tipo de competencias es conseguida a través de una herramienta TIC de las anteriormente señaladas. En este sentido, las presentaciones son utilizadas por el profesorado para trabajar las competencias genéricas de tipo interpersonal (CG11 a CG18), las instrumentales (CG1 a CG3, CG5 y CG8 a CG10) y las sistémicas (CG19 y CG24 a 29). Es de destacar que con el uso de las presentaciones el alumnado adquiere los tres tipos de competencias genéricas.

En cuanto al uso de Internet, el docente emplea esta herramienta para la adquisición de competencias de tipo sistémico (CG20, CG22, CG23 y CG30) y las de tipo instrumental (CG4 y CG7), no existiendo manejo de Internet para adquirir competencias genéricas de tipo interpersonal.

Por último, nos llama la atención que la plataforma Moodle solo es empleada por el docente para la adquisición de la competencia CG6 de tipo instrumental (véase anexo 7).

Tabla 5.63: Manejo de las herramientas TIC utilizadas para la adquisición de competencias genéricas.

COMPETENCIAS	HERRAMIENTAS TIC		
	Internet	Presentaciones	Plataforma virtual
CG1		X	
CG2		X	
CG3		X	
CG4	X		
CG5		X	
CG6			X
CG7	X		
CG8		X	
CG9		X	
CG10		X	
CG11		X	
CG12		X	
CG13		X	
CG14		X	
CG16		X	
CG17		X	
CG18		X	
CG19		X	
CG20	X		
CG21		X	
CG22	X		
CG23	X		
CG24		X	
CG26		X	
CG27		X	
CG28		X	
CG29		X	
CG30	X		

#### 5.4. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias genéricas

A modo de conclusión mostramos la relación existente entre las modalidades de enseñanza y las herramientas TIC que utiliza el docente para la adquisición de competencias genéricas.

Para este tipo de competencias, el profesorado utiliza las clases teóricas junto con el uso de presentaciones para las siguientes competencias: CG1, CG2, CG3, CG5, CG8, CG9, CG10, CG11, CG16, CG17, CG17, CG18, CG19, CG21, CG26 y CG28; igualmente para esta modalidad de enseñanza se emplea Internet para las



competencias CG4, CG7, CG22 y solo se usa la plataforma virtual para trabajar la competencia CG6.

Por otro lado, se emplean las clases prácticas como modalidad de enseñanza para la adquisición de las competencias CG20, CG23, CG24 y CG30, empleando como herramientas TIC las presentaciones para CG24 e Internet para las competencias CG20, CG23 y CG30.

La modalidad de enseñanza de trabajo en grupo es utilizada por el docente para trabajar las competencias CG12, CG13 y CG29, empleando las presentaciones como herramientas TIC. Sin embargo para la competencia CG14, el profesorado igualmente hace uso de las presentaciones aunque para su adquisición se emplean las modalidades de enseñanza de clases prácticas junto con el trabajo en grupo.

Por último, cabe destacar que el profesorado solo utiliza el trabajo autónomo para trabajar la competencia CG27, manejando como herramienta TIC las presentaciones.

### 5.5. Grado de adquisición de las competencias específicas conceptuales

El valor del nivel de adquisición de las competencias específicas conceptuales que adjudican los participantes de este estudio quedan reflejan en siguiente tabla 5.64, la cual recoge los estadísticos de tendencia central y dispersión básicos.

Tabla 5.64: Valoración de las competencias específicas conceptuales

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CONCEPTUALES	Media	Desv. típ.	N
Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (...). (CEC1)	3,70	0,821	195
Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica. (CEC2)	3,75	0,931	334
Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) conflictos interpersonales de naturaleza diversa. (CEC3)	3,73	0,693	37
Comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa y francesa correspondiente, como mínimo, al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (CEC4)	3,26	0,817	35
Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística. (CEC5)	3,61	1,054	31
Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica. (CEC6)	3,65	1,018	31
Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual. (CEC7)	4,03	0,983	31
Conocer la teoría y la didáctica específica de la E. Física, los fundamentos y las técnicas de programación (...) de intervención y de evaluación de resultados. (CEC8)	3,89	0,906	37
Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa. (CEC9)	3,30	1,206	96
Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento del alumno al texto literario, mediante la animación a la lectura y la producción textual. (CEC10)	3,44	1,306	104
Sólida formación científico-cultural y tecnológica. (CEC11)	3,35	1,029	100
Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas. (CEC12)	4,26	0,657	35

Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida. (CEC13)	3,88	0,740	33
Reconocer las matemáticas como instrumento de modelización de la realidad. (CEC14)	2,62	1,284	55
Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos para la enseñanza de las ciencias experimentales y los criterios para decidir (...) a la diversidad de alumnos y situaciones. (CEC15)	3,11	1,050	27
Conocer, interpretar y representar situaciones o problemas. (CEC16)	3,57	0,790	28
Mostrar habilidad en el uso de TIC en matemáticas elementales. (CEC17)	3,86	0,932	28
Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza. (CEC18)	3,91	0,709	44
Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la Geografía. (CEC19)	3,52	0,724	31
Identificar en el currículo de la Geografía en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de la disciplina. (CEC20)	3,45	0,723	31
Conocer los campos temáticos de interrelación de las Ciencias con las otras áreas y en especial en aspectos de educación tecnológica, educación para la salud, (...) y educación medioambiental. (CEC21)	3,97	0,792	71
Conocer los rudimentos de los diversos lenguajes (...) y formas de comunicación (descripciones, definiciones, justificaciones, etc.) propias de las ciencias experimentales. (CEC22)	3,42	1,065	71
Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y su implicación en la enseñanza. (CEC23)	3,41	0,859	58
Conocer las características descriptivas básicas de la lengua española (fonología, morfología, sintaxis y semántica) y sus aspectos normativos. (CEC24)	3,70	0,775	27
Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística. (CEC25)	3,26	1,371	58
Conocer los principales estilos literarios y los autores más significativos de nuestra cultura. (CEC26)	2,48	1,282	27
Conocer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la Religión. (CEC27)	3,93	0,730	27
Conocer los elementos nucleares del DCB del área en Educación Primaria. (CEC28)	3,56	0,934	27
Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, (...) de la ERE y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones. (CEC29)	4,00	0,734	27
Adquirir saberes reflexivos de naturaleza social que le permitan investigar e interpretar los acontecimientos en el aula y tomar decisiones acertadas sabiendo argumentarlas. (CEC30)	3,37	0,890	30
Habilidad para diseñar las asignaturas en un contexto social realista. (CEC31)	3,30	0,988	30
Capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica. (CEC32)	3,23	1,104	30
Comprender la dinámica interna de las instituciones educativas. (CEC33)	3,62	0,909	42
Conocer las peculiaridades de la organización escolar. (CEC34)	4,05	0,825	42
Conocer la legislación que regula el funcionamiento de las instituciones escolares. (CEC35)	3,83	0,853	42
Adquirir los conocimientos básicos sobre la Historia en las Ciencias Sociales, los cuales habrán de impartir en el aula. (CEC36)	3,18	0,950	33
Capacidad crítica para analizar el Diseño Curricular del área de Conocimiento del Medio, en donde se globalizan los contenidos de Historia y Ciencias Sociales. (CEC37)	2,61	1,088	33
Saber planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (CEC38)	3,60	1,003	30
Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, (...) en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respetivos. (CEC39)	3,18	1,307	28
Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la educación musical. (CEC40)	4,27	0,786	11
Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones (...) y a su uso como medio de expresión. (CEC41)	3,82	0,982	11
Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística. (CEC42)	4,04	0,962	28
Conocer el papel de la creatividad y la aplicación de las técnicas creativas. (CEC43)	4,64	0,559	28
Conocer estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares. (CEC44)	4,21	0,738	28

Los estudiantes que participan en esta investigación, valoran con un mayor nivel de adquisición las siguientes competencias específicas conceptuales: “Conocer el papel de la creatividad y la aplicación de las técnicas creativas” ( $\bar{x}$  = 4,64), “Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la educación musical” ( $\bar{x}$  = 4,27), “Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas” ( $\bar{x}$  = 4,26), “Conocer estrategias de

investigación, propuesta y resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares” ( $\bar{x}$  = 4,21), “Conocer las peculiaridades de la organización escolar” ( $\bar{x}$  = 4,05), “Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística” ( $\bar{x}$  = 4,04), “Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual” ( $\bar{x}$  = 4,03) y “Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, (...) de la ERE y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones” con una media de  $\bar{x}$  = 4,00.

Por el contrario, las competencias específicas conceptuales valoradas con un menor nivel de adquisición por los estudiantes son: “Conocer los principales estilos literarios y los autores más significativos de nuestra cultura” ( $\bar{x}$  = 2,48), “Capacidad crítica para analizar el Diseño Curricular del área de Conocimiento del Medio, en donde se globalizan los contenidos de Historia y Ciencias Sociales” ( $\bar{x}$  = 2,61) y “Reconocer las matemáticas como instrumento de modelización de la realidad” ( $\bar{x}$  = 2,62).

Este alumnado, valora con un nivel medio alto la adquisición de las competencias específicas conceptuales “Conocer los campos temáticos de interrelación de las Ciencias con las otras áreas y en especial en aspectos de educación tecnológica, educación para la salud, (...) y educación medioambiental” ( $\bar{x}$  = 3,97), “Conocer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la Religión” ( $\bar{x}$  = 3,93), “Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza” ( $\bar{x}$  = 3,91), “Conocer la teoría y la didáctica específica de la E. Física, los fundamentos y las técnicas de programación (...) de intervención y de evaluación de resultados” ( $\bar{x}$  = 3,89), “Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida” ( $\bar{x}$  = 3,88), “Mostrar habilidad en el uso de TIC en matemáticas elementales” ( $\bar{x}$  = 3,86), “Conocer la legislación que regula el funcionamiento de las instituciones escolares” ( $\bar{x}$  = 3,83), “Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones (...) y a su uso como medio de expresión” ( $\bar{x}$  = 3,82), “Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica” ( $\bar{x}$  = 3,75), “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar

y (...) conflictos interpersonales de naturaleza diversa" ( $\bar{x}$  = 3,73), "Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (...)" y "Conocer las características descriptivas básicas de la lengua española (fonología, morfología, sintaxis y semántica) y sus aspectos normativos" ambas con una media de  $\bar{x}$  = 3,70, "Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica" ( $\bar{x}$  = 3,65), "Comprender la dinámica interna de las instituciones educativas" ( $\bar{x}$  = 3,62), "Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística" ( $\bar{x}$  = 3,61), "Saber planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje" ( $\bar{x}$  = 3,60), "Conocer, interpretar y representar situaciones o problemas" ( $\bar{x}$  = 3,57), "Conocer los elementos nucleares del DCB del área en Educación Primaria" ( $\bar{x}$  = 3,56) e "Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la Geografía" ( $\bar{x}$  = 3,52).

Igualmente, la muestra de este estudio valora con un nivel medio bajo la adquisición de las competencias específicas conceptuales, siguientes: "Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos para la enseñanza de las ciencias experimentales y los criterios para decidir (...) a la diversidad de alumnos y situaciones" ( $\bar{x}$  = 3,11), "Adquirir los conocimientos básicos sobre la Historia en las Ciencias Sociales, los cuales habrán de impartir en el aula" y "Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, (...) en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respetivos" ambas con una media de  $\bar{x}$  = 3,18, "Capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica" ( $\bar{x}$  = 3,23), "Comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa y francesa correspondiente, como mínimo, al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" y "Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística" ambas con una media de  $\bar{x}$  = 3,26, "Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociológicos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa" y "Habilidad para diseñar las asignaturas en un contexto social realista", las cuales presentan la misma valoración media  $\bar{x}$  = 3,30, "Sólida formación científico-cultural y tecnológica" ( $\bar{x}$  = 3,35), "Adquirir saberes reflexivos de naturaleza social que le permitan investigar e interpretar los acontecimientos en el aula y tomar decisiones acertadas sabiendo argumentarlas" ( $\bar{x}$  = 3,37), "Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y su implicación en la enseñanza" ( $\bar{x}$  = 3,41), "Conocer los rudimentos de los diversos lenguajes (...) y formas de comunicación (descripciones, definiciones, justificaciones, etc.) propias de las

ciencias experimentales” ( $\bar{x} = 3,42$ ), “Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento del alumno al texto literario, mediante la animación a la lectura y la producción textual” ( $\bar{x} = 3,44$ ) e “Identificar en el currículo de la Geografía en la etapa de Educación Primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de la disciplina” con una valoración media de  $\bar{x} = 3,45$ .

En resumen, las competencias específicas conceptuales mayormente adquiridas son la CEC43, CEC40, CEC12, CEC44, CEC34, CEC42, CEC7 y CEC29 con medias iguales o superior a un valor de cuatro, en cambio las competencias CEC26, CEC37 y CEC14 son valoradas como menormente adquiridas por los estudiantes participantes en esta investigación, con un valor de media superior a dos.

Estas competencias específicas conceptuales quedan mayormente detalladas a través de un análisis de las modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de las mismas, y con el estudio de las herramientas TIC manejadas para trabajarlas.

A continuación, presentamos un análisis pormenorizado de las modalidades de enseñanza empleadas, así como, de las herramientas TIC utilizadas por el docente en el desarrollo de cada una de las competencias específicas conceptuales estudiadas en esta investigación.

Como observamos en la siguiente tabla, el 90,3% del alumnado encuestado indica que el docente utiliza la modalidad de clases teóricas para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (...)”(CEC1); mientras que el 34,4%, el 21,5%, el 31,8%, el 10,8%, el 4,6% y el 4,6% señalan que se utiliza las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, clases prácticas, tutorías, seminarios y talleres y prácticas externas respectivamente (véase tabla 5.65).

Tabla 5.65: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC1

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	176	90,3	19	9,7
<b>Seminarios y Talleres</b>	9	4,6	186	95,4
<b>Clases Prácticas</b>	62	31,8	133	68,2
<b>Prácticas Externas</b>	9	4,6	186	95,4
<b>Tutorías</b>	21	10,8	174	89,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	42	21,5	153	78,5
<b>Trabajo Autónomo</b>	67	34,4	128	65,6

El 95,4% señala que las modalidades de enseñanza prácticas externas y seminarios y talleres no son utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica conceptual, en este mismo sentido, las tutorías (89,2%), los trabajos en grupo (78,5%), las clases prácticas (68,2%), el trabajo autónomo (65,6%) y las clases teóricas (9,7%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia.

En relación con las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia “Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (...)” (CEC1), la muestra señala que la plataforma Moodle (77,9%), Internet (76,4%) y las presentaciones (64,1%) no son aplicadas; en cambio el 35,9% (presentaciones), el 23,6% (Internet) y el 22,1% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.66).

Tabla 5.66: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC1

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	46	23,6	149	76,4
<b>Presentaciones</b>	70	35,9	125	64,1
<b>Plataforma Virtual</b>	43	22,1	152	77,9

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica” (CEC2).

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada para el desarrollo de esta competencia son las clases teóricas 81,1%, frente al 18,9% que consideran que no es utilizada. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres (94,9%), prácticas externas (96,1%) y tutorías (94,3%) no son empleadas, en cambio el 5,1%, 3,9% y 5,7%, respectivamente, consideran que sí son usadas (véase tabla 5.67).

Tabla 5.67: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC2

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	271	81,1	63	18,9
<b>Seminarios y Talleres</b>	17	5,1	317	94,9
<b>Clases Prácticas</b>	103	30,8	231	69,2
<b>Prácticas Externas</b>	13	3,9	321	96,1
<b>Tutorías</b>	19	5,7	315	94,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	66	19,8	268	80,2
<b>Trabajo Autónomo</b>	111	33,2	223	66,8

En este mismo sentido, las modalidades de enseñanza trabajos en grupo, trabajo autónomo y las clases prácticas son señaladas como no aplicadas, 80,2%, 66,8%, y 69,2%, respectivamente, en cambio el 19,8%, el 33,2%, y el 30,8%, respectivamente creen que sí son usadas para el desarrollo de la competencia “Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica” (CEC2).

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (69,2%, 70,1% y 85% respectivamente) para trabajar la competencia CEC2, en cambio el 30,8%, 29,9% y 15%, respectivamente, señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.68).

Tabla 5.68: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC2

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	103	30,8	231	69,2
Presentaciones	100	29,9	234	70,1
Plataforma Virtual	50	15	284	85

En referencia a la competencia específica conceptual “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) conflictos interpersonales de naturaleza diversa” (CEC3), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (84,2%), trabajo en grupo (31,6%), clases prácticas (26,3%) y trabajo autónomo (23,7%), en cambio las que menos utilizan son tutorías (13,2%). El 18,4% de los sujetos indican que utilizan los seminarios y talleres (véase tabla 5.69).

Tabla 5.69: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC3

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	32	84,2	6	15,8
Seminarios y Talleres	7	18,4	31	81,6
Clases Prácticas	10	26,3	28	73,7
Prácticas Externas	0	0	38	100
Tutorías	5	13,2	33	86,8
Trabajo en Grupo	12	31,6	26	68,4
Trabajo Autónomo	9	23,7	29	76,3

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para desarrollar esta competencia, en la misma línea, el 86,8% señala no usar tutorías, el 81,6% seminarios y talleres, el

76,3% trabajo autónomo, el 73,7% clases prácticas, el 68,4% trabajos en grupo y el 15,8% clases teóricas.

En la tabla siguiente reflejamos las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) conflictos interpersonales de naturaleza diversa” (CEC3).

Como podemos observar, las TIC no son utilizadas mayoritariamente, el 60,5% señalan que la plataforma Moodle, el 76,3% Internet y el 52,6% las presentaciones; por el contrario el 47,4% indican que el docente utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica conceptual, el 39,5% la plataforma Moodle y el 23,7% señala Internet (véase tabla 5.70).

Tabla 5.70: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC3

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	9	23,7	29	76,3
Presentaciones	18	47,4	20	52,6
Plataforma Virtual	15	39,5	23	60,5

Como la competencia anterior, el 100% de los sujetos indican que las prácticas externas no son utilizadas por el docente para trabajar la competencia conceptual “Comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa y francesa correspondiente, como mínimo, al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (CEC4), de igual forma el 94,3%, el 80%, el 91,4%, el 17,1%, el 42,9% y el 62,9% señalan las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, trabajo en grupo, tutorías, clases teóricas, trabajo autónomo y clases prácticas, respectivamente (véase tabla 5.71).

Tabla 5.71: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC4

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	29	82,9	6	17,1
Seminarios y Talleres	2	5,7	33	94,3
Clases Prácticas	13	37,1	22	62,9
Prácticas Externas	0	0	35	100
Tutorías	3	8,6	32	91,4
Trabajo en Grupo	7	20	28	80
Trabajo Autónomo	20	57,1	15	42,9

Por el contrario, las clases teóricas (82,9%) son las indicadas como modalidades de enseñanza más utilizadas por el docente para desarrollar esta competencia conceptual, el 57,1% el trabajo autónomo, el 37,1% las clases prácticas, el 8,6% las



tutorías, el 20% el trabajo en grupo, y las menos empleadas los seminarios y talleres por un 5,7%.

En referencia a las herramientas TIC empleadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa y francesa correspondiente, como mínimo, al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (CEC4), la indicada como no trabajada es la plataforma Moodle (54,3%) frente al 45,7% que señalan que la emplean, el 31,4% consideran que utilizan Internet frente al 68,6% que manifiesta que no; por último, el 48,6% indican las presentaciones como la opción más utilizada opuestamente al 51,4% que indican que no utilizan esta herramienta TIC (véase tabla 5.72).

Tabla 5.72: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC4

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	11	31,4	24	68,6
Presentaciones	17	48,6	18	51,4
Plataforma Virtual	16	45,7	19	54,3

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística” (CEC5) los estudiantes, señalan que las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son las prácticas externas y los seminarios y talleres (97,1%), en la misma línea, no utilizadas, el 91,2% las tutorías, el 76,5% el trabajo autónomo y el trabajo en grupo, el 50% indican las clases teóricas y solo el 38,2% las clases prácticas (véase tabla 5.73).

Tabla 5.73: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC5

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	17	50	17	50
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	21	61,8	13	38,2
Prácticas Externas	1	2,9	33	97,1
Tutorías	3	8,8	31	91,2
Trabajo en Grupo	8	23,5	26	76,5
Trabajo Autónomo	8	23,5	26	76,5

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases prácticas (61,8%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 50% señalan las clases teóricas, el 23,5% consideran el trabajo en grupo y el trabajo autónomo, mientras que las prácticas externas (2,9%) y seminarios y talleres (5,7%) y las tutorías (8,8%) son menos empleadas.

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica “Conocer los fundamentos y ámbitos de actuación de las distintas formas de expresión artística” (CEC5) es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (94,1%) mientras que las presentaciones (32,4%) e Internet (70,6%).

En cambio, las presentaciones (67,6%) e Internet (29,4%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia específica conceptual, mientras que la plataforma Moodle (5,9%) se emplea menos (véase tabla 5.74).

Tabla 5.74: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC5

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	10	29,4	24	70,6
Presentaciones	23	67,6	11	32,4
Plataforma Virtual	2	5,9	32	94,1

Las modalidades de enseñanza seminarios y talleres y las prácticas externas (ambas 97,1%) son indicadas por el alumnado como las no utilizadas por el docente para desarrollar la competencia específica conceptual “Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica” (CEC6), en la misma línea, no se usan ( 82,4% ) tutorías, el 76,5% trabajo autónomo y trabajo en grupo respectivamente, el 61,8% clases teóricas y el 32,4% clases prácticas (véase tabla 5.75).

Tabla 5.75: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC6

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	13	38,2	21	61,8
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	23	67,6	11	32,4
Prácticas Externas	1	2,9	33	97,1
Tutorías	6	17,6	28	82,4
Trabajo en Grupo	8	23,5	26	76,5
Trabajo Autónomo	8	23,5	26	76,5

Por el contrario, las clases prácticas (67,6%) son las indicadas como modalidades de enseñanza más utilizadas por el docente para desarrollar esta competencia conceptual, el 38,2% señalan las clases teóricas, el 23,5% el trabajo autónomo y el trabajo en grupo, el 17,6% las tutorías y las menos empleadas los seminarios y talleres y las prácticas externas con 2,9%, ambas.

En referencia a las herramientas TIC empleadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer las características generales del lenguaje visual y los aspectos fundamentales de su sintaxis y semántica” (CEC6), es indicada

como no trabajada la plataforma Moodle (91,2%) frente al 8,8% que señalan que la emplean, el 23,5% consideran que utilizan Internet frente al 76,5% que manifiesta que no; por último, el 64,7% indican las presentaciones como la opción más utilizada opuestamente al 35,3% que indican que no utilizan esta herramienta TIC (véase tabla 5.76).

Tabla 5.76: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC6

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	8	23,5	26	76,5
Presentaciones	22	64,7	12	35,3
Plataforma Virtual	3	8,8	31	91,2

Como la competencia anterior, el 97,1% de los sujetos indican que las prácticas externas y los seminarios y talleres no son utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual” (CEC7), de igual forma el 85,3%, el 70,6%, el 70,6%, el 47,1% y el 41,2% señalan las modalidades de enseñanza, tutorías, trabajo en grupo, trabajo autónomo, clases teóricas y clases prácticas, respectivamente.

Por el contrario, las clases prácticas (58,8%) son las indicadas como modalidades de enseñanza más utilizadas por el docente para desarrollar esta competencia, el 52,9% las clases teóricas, el 29,4% el trabajo autónomo y el trabajo en grupo, el 14,7% las tutorías y las menos empleadas los seminarios y talleres y las prácticas externas 2,9%, ambas (véase tabla 5.77).

Tabla 5.77: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC7

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	18	52,9	16	47,1
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	20	58,8	14	41,2
Prácticas Externas	1	2,9	33	97,1
Tutorías	5	14,7	29	85,3
Trabajo en Grupo	10	29,4	24	70,6
Trabajo Autónomo	10	29,4	24	70,6

Las herramientas TIC empleadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual” (CEC7), la indicada como no trabajada es la plataforma Moodle (94,1%) frente al 5,9% que señalan que la emplean, el 26,5% consideran que utilizan Internet frente al 73,5%

que manifiesta que no; por último, el 64,7% indican las presentaciones como la opción más utilizada opuestamente al 35,3% que indican que no usan esta herramienta TIC, como ocurría en la anterior competencia.

Tabla 5.78: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC7

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	9	26,5	25	73,5
Presentaciones	22	64,7	12	35,3
Plataforma Virtual	2	5,9	32	94,1

La siguiente tabla 5.79 muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocer la teoría y la didáctica específica de la E. física, los fundamentos y las técnicas de programación (...) de intervención y de evaluación de resultados” (CEC8).

Tabla 5.79: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC8

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	32	86,5	5	13,5
Seminarios y Talleres	0	0	37	100
Clases Prácticas	24	64,9	13	35,1
Prácticas Externas	0	0	37	100
Tutorías	3	8,1	34	91,9
Trabajo en Grupo	13	35,1	24	64,9
Trabajo Autónomo	9	24,3	28	75,7

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada para el desarrollo de esta competencia son las clases teóricas 86,5%, frente al 13,5% que consideran que no son utilizadas. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres y prácticas externas no son empleadas.

En este mismo sentido, las modalidades de tutorías, trabajos en grupo, trabajo autónomo y las clases prácticas son indicadas como no aplicadas, 91,9%, 64,9%, 75,7% y 35,1%, respectivamente, en cambio el 8,1%, el 35,1%, el 24,3% y el 64,9% respectivamente, creen que sí son usadas (véase tabla 5.79).

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (89,2%, 13,5% y 94,6% respectivamente) para trabajar la competencia “Conocer la teoría y la didáctica específica de la e. física, los fundamentos y las técnicas de programación (...) de intervención y de evaluación de resultados” (CEC8); en cambio el 10,8%, 86,5% y 5,4% señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.80).

Tabla 5.80: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC8

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	10,8	33	89,2
Presentaciones	32	86,5	5	13,5
Plataforma Virtual	2	5,4	35	94,6

Como observamos en la siguiente tabla 5.81, el 91,7% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociológicos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa” (CEC9); mientras que el 38,5%, el 18,8%, el 26%, el 2,1%, el 4,2% y el 1% señalan que se emplean las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, clases prácticas, seminarios y talleres, tutorías y prácticas externas respectivamente.

El 99% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para su desarrollo, en este mismo sentido, los seminarios y talleres (97,9%), las tutorías (95,8%), las clases prácticas (74%), los trabajos en grupo (81,3%), el trabajo autónomo (61,5%) y las clases teóricas (8,3%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente para trabajar esta competencia (véase tabla 5.81).

Tabla 5.81: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC9

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	88	91,7	8	8,3
Seminarios y Talleres	2	2,1	94	97,9
Clases Prácticas	25	26	71	74
Prácticas Externas	1	1	95	99
Tutorías	4	4,2	92	95,8
Trabajo en Grupo	18	18,8	78	81,3
Trabajo Autónomo	37	38,5	59	61,5

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia CEC9 por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle e Internet (81,3%, ambas) y las presentaciones (74%) no son aplicadas; en cambio el 26% (presentaciones), el 18,8% (Internet y plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.82).

Tabla 5.82: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC9

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	18	18,8	78	81,3
Presentaciones	25	26	71	74
Plataforma Virtual	18	18,8	78	81,3

Para desarrollar la competencia “Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento del alumno al texto literario, mediante la animación a la lectura y la producción textual” (CEC10), la modalidad de prácticas externas (100%) no es utilizada por el docente de la misma forma, seminarios y talleres (99%), tutorías (96,2%), trabajo en grupo (87,5%), clases prácticas (77,9%), trabajo autónomo (64,4%) y clases teóricas (9,6%). Por el contrario, los estudiantes señalan que la modalidad de enseñanza más empleada son las clases teóricas (90,4%), el trabajo autónomo (35,6%), clases prácticas (22,1%), el trabajo en grupo (12,5%) y las menos utilizadas las tutorías (3,8%) y seminarios y talleres (1%). (Véase tabla 5.83).

Tabla 5.83: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC10

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	94	90,4	10	9,6
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	1	103	99
<b>Clases Prácticas</b>	23	22,1	81	77,9
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	104	100
<b>Tutorías</b>	4	3,8	100	96,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	13	12,5	91	87,5
<b>Trabajo Autónomo</b>	37	35,6	67	64,4

Referente a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento del alumno al texto literario, mediante la animación a la lectura y la producción textual” (CEC10), la tabla 5.84 refleja que el 74% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle no es utilizada, el 88,5% indican Internet y el 85,6% las presentaciones. En cambio la más empleada es la plataforma Moodle (26%) y la menos Internet (11,5%), el 14,4% señalan que el docente hace uso de las presentaciones (véase tabla 5.84).

Tabla 5.84: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC10

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	12	11,5	92	88,5
<b>Presentaciones</b>	15	14,4	89	85,6
<b>Plataforma Virtual</b>	27	26	77	74

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Sólida formación científico-cultural y tecnológica” (CEC11), los estudiantes señalan que la modalidad que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas y los seminarios y talleres (99% ambas), en la misma línea, no utilizadas, el 94% las tutorías, el 87% el trabajo en grupo, las clases prácticas 76%, el 74% el trabajo autónomo y solo el 22% las clases teóricas (véase tabla 5.85).

Tabla 5.85: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC11

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	78	78	22	22
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	1	99	99
<b>Clases Prácticas</b>	24	24	76	76
<b>Prácticas Externas</b>	1	1	99	99
<b>Tutorías</b>	6	6	94	94
<b>Trabajo en Grupo</b>	13	13	87	87
<b>Trabajo Autónomo</b>	26	26	74	74

Para esta misma competencia CEC11, los estudiantes indican que las clases teóricas (78%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 26% el trabajo autónomo y el 24% las clases prácticas mientras que el 13% consideran el trabajo en grupo, las que son menos empleadas el 6% las tutorías y el 1% los seminarios y talleres y las prácticas externas.

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia CEC11, es la plataforma Moodle la que no utiliza mayormente (81%) frente a las presentaciones (59%) e Internet (63%). (Véase tabla 5.86)

Tabla 5.86: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC11

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	37	37	63	63
<b>Presentaciones</b>	41	41	59	59
<b>Plataforma Virtual</b>	19	19	81	81

En cambio, las presentaciones (41%) e Internet (37%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia, mientras que la plataforma Moodle (19%) se emplea menos.

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas” (CEC12).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de esta competencia son los seminarios y talleres y las prácticas externas (100% ambas), mientras que las tutorías (94,3%), los trabajos en grupo (80%), el trabajo autónomo (74,3%), las clases prácticas (68,6%) y clases teóricas (22,9%). (Véase tabla 5.87).

Tabla 5.87: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC12

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	27	77,1	8	22,9
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	35	100
<b>Clases Prácticas</b>	11	31,4	24	68,6
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	35	100
<b>Tutorías</b>	2	5,7	33	94,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	7	20	28	80
<b>Trabajo Autónomo</b>	9	25,7	26	74,3

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (77,1%), clases prácticas (31,4%), trabajo autónomo (25,7%), trabajo en grupo (20%) y tutorías (5,7%).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Conocer las principales obras de la literatura infantil y evaluar las edades a las que pueden ir dirigidas” (CEC12), los sujetos señalan Internet con un 77,1% frente al 22,9% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 74,3% versus al 25,7% que sí, y, la plataforma Moodle con un 91,4% que consideran que no se utiliza frente al 8,6% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.88).

Tabla 5.88: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC12

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	8	22,9	27	77,1
<b>Presentaciones</b>	9	25,7	26	74,3
<b>Plataforma Virtual</b>	3	8,6	32	91,4

Como observamos en la siguiente tabla, el 63,6% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida” (CEC13); mientras que el 42,4%, el 15,2%, el 12,1% señalan que se utilizan las modalidades de clases prácticas, trabajo en grupo y tutorías, el 6,1% corresponde al trabajo autónomo, seminarios y talleres y prácticas externas respectivamente (véase tabla 5.89).

Tabla 5.89: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC13

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	21	63,6	12	36,4
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	6,1	31	93,9
<b>Clases Prácticas</b>	14	42,4	19	57,6
<b>Prácticas Externas</b>	2	6,1	31	93,9
<b>Tutorías</b>	4	12,1	29	87,9
<b>Trabajo en Grupo</b>	5	15,2	28	84,8
<b>Trabajo Autónomo</b>	2	6,1	31	93,9



El 93,9% señalan que las modalidades de enseñanza prácticas externas, los seminarios y talleres y el trabajo autónomo no son utilizadas por el docente, en este mismo sentido, las tutorías (87,9%), los trabajos en grupo (84,8%), las clases prácticas (57,6%) y las clases teóricas (36,4%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas en el desarrollo de esta competencia específica conceptual (véase tabla 5.89).

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida” por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (51,5%), las presentaciones (42,4%) e Internet (48,5%) no son aplicadas; en cambio el 51,5% (Internet), el 57,6% (presentaciones) y el 48,5% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.90).

Tabla 5.90: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC13

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	17	51,5	16	48,5
Presentaciones	19	57,6	14	42,4
Plataforma Virtual	16	48,5	17	51,5

En referencia a la competencia específica conceptual “Reconocer las matemáticas como instrumento de modelización de la realidad” (CEC14), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son las clases teóricas (65,5%), en cambio las que menos utilizan son tutorías (1,8%) y trabajo en grupo (5,5%). El 38,2% señalan las clases prácticas y el 20% el trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.91).

Tabla 5.91: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC14

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	36	65,5	19	34,5
Seminarios y Talleres	0	0	55	100
Clases Prácticas	21	38,2	34	61,8
Prácticas Externas	0	0	55	100
Tutorías	1	1,8	54	98,2
Trabajo en Grupo	3	5,5	52	94,5
Trabajo Autónomo	11	20	44	80

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza prácticas externas y seminarios y talleres no son utilizadas por el docente, el 98,2%

señalan tutorías, el 94,5% trabajo en grupo, el 80% trabajo autónomo, el 61,8% clases prácticas y el 34,5% clases teóricas.

La siguiente tabla 5.92 refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Reconocer las matemáticas como instrumento de modelización de la realidad” (CEC14).

Tabla 5.92: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC14

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	11	20	44	80
Presentaciones	12	21,8	43	78,2
Plataforma Virtual	1	1,8	54	98,2

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 1,8% Moodle, el 20% Internet y el 21,8% las presentaciones; por el contrario el 78,2% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia, el 80% señala Internet y el 98,2% la plataforma Moodle (véase tabla 5.92).

En la siguiente tabla observamos que solo el 3,7% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son tutorías, el 22,2% el trabajo autónomo, en cambio, el 37% consideran que son las clases prácticas, mientras que el 74,1% señalan clases teóricas y el 25,9% trabajo en grupo. Seminarios y talleres y prácticas externas (100%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos para la enseñanza de las ciencias experimentales y los criterios para decidir (...) a la diversidad de alumnos y situaciones” (CEC15), mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 25,9%. El 63% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 96,3% tutorías, el 77,8% el trabajo autónomo y el 74,1% y el trabajo en grupo (véase tabla 5.93).

Tabla 5.93: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC15

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	20	74,1	7	25,9
Seminarios y Talleres	0	0	27	100
Clases Prácticas	10	37,0	17	63,0
Prácticas Externas	0	0	27	100
Tutorías	1	3,7	26	96,3
Trabajo en Grupo	7	25,9	20	74,1
Trabajo Autónomo	6	22,2	21	77,8

La tabla 5.94 muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia específica conceptual, la cual refleja que el 51,9% señalan que no emplean Internet y las presentaciones y el 92,6% la plataforma Moodle; por el contrario el 48,1% indican que se usa Internet y las presentaciones y solo el 7,4% indican que el docente utiliza la plataforma Moodle (véase tabla 5.94).

Tabla 5.94: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC15

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	48,1	14	51,9
Presentaciones	13	48,1	14	51,9
Plataforma Virtual	2	7,4	25	92,6

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Conocer, interpretar y representar situaciones o problemas” (CEC16) los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas y el trabajo en grupo (100%), los seminarios y talleres y las tutorías (96,4%), en la misma línea, no utilizadas, el 71,4% el trabajo autónomo, la clases prácticas 39,3%, y solo el 28,6% las clases teóricas.

Tabla 5.95: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC16

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	20	71,4	8	28,6
Seminarios y Talleres	1	3,6	27	96,4
Clases Prácticas	17	60,7	11	39,3
Prácticas Externas	0	0	28	100
Tutorías	1	3,6	27	96,4
Trabajo en Grupo	0	0	28	100
Trabajo Autónomo	8	28,6	20	71,4

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (71,4%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 60,7% señalan las clases prácticas, el 28,6% trabajo autónomo, mientras que el 3,6% indican los seminarios y talleres y las tutorías como menos empleadas (véase tabla 5.95).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer, interpretar y representar situaciones o problemas” (CEC16) son las presentaciones la que no utilizan mayormente (100%) frente a Internet (85,7%) y la plataforma Moodle (96,4%).

En cambio, Internet (14,3%) es señalada como la herramienta que mayormente se usa para trabajar esta competencia específica conceptual, mientras que la plataforma Moodle (3,6%) se emplea en menor medida (véase tabla 5.96).

Tabla 5.96: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC16

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	14,3	24	85,7
Presentaciones	0	0	28	100
Plataforma Virtual	1	3,6	27	96,4

La siguiente tabla 5.97 muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Mostrar habilidad en el uso de TIC en matemáticas elementales” (CEC17).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente la modalidad de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia CEC17, las tutorías (100%), los seminarios y talleres, las prácticas externas y los trabajos en grupo (92,9% todas), el trabajo autónomo (60,7%), mientras que las clases teóricas (42,9%) y clases prácticas (25%).

Tabla 5.97: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC17

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	57,1	12	42,9
Seminarios y Talleres	2	7,1	26	92,9
Clases Prácticas	21	75	7	25
Prácticas Externas	2	7,1	26	92,9
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	2	7,1	26	92,9
Trabajo Autónomo	11	39,3	17	60,7

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases prácticas (75%), clases teóricas (57,1%), trabajo autónomo (39,3%), prácticas externas, trabajo en grupo y seminarios y talleres (7,1%). (Véase tabla 5.97).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Mostrar habilidad en el uso de TIC en matemáticas elementales” (CEC17), los sujetos señalan Internet con un 50% frente al 50% que indica que sí se utiliza, las presentaciones con un 75% versus al 25% que sí, y, la plataforma Moodle con un 85,7% que consideran que no se utiliza frente a un 14,3% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.98).

Tabla 5.98: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC17

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	14	50	14	50
Presentaciones	7	25	21	75
Plataforma Virtual	4	14,3	24	85,7

Como observamos en la siguiente tabla 5.99, el 75% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza” (CEC18); mientras que el 29,5%, el 27,3%, el 20,5%, el 9,1% y el 4,5% señalan que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, clases prácticas, tutorías y prácticas externas respectivamente.

Tabla 5.99: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC18

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	33	75	11	25
Seminarios y Talleres	0	0	44	100
Clases Prácticas	9	20,5	35	79,5
Prácticas Externas	2	4,5	42	95,5
Tutorías	4	9,1	40	90,9
Trabajo en Grupo	12	27,3	32	72,7
Trabajo Autónomo	13	29,5	31	70,5

El 100% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada; en este mismo sentido, las prácticas externas (95,5%), las tutorías (90,9%), las clases prácticas (79,5%), los trabajos en grupo (72,7%), el trabajo autónomo (70,5%) y las clases teóricas (62,5%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia (véase tabla 5.99).

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y sus implicaciones en la enseñanza” (CEC18) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (100%), las presentaciones (61,4%) e Internet (59,1%) no son aplicadas; en cambio el 40,9% (Internet) y el 38,6% (presentaciones) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.100).

Tabla 5.100: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC18

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	18	40,9	26	59,1
Presentaciones	17	38,6	27	61,4
Plataforma Virtual	0	0	44	100

En referencia a la competencia específica conceptual “Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la geografía” (CEC19), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (64,5%), en cambio las que menos utilizan son seminarios y talleres (6,5%) y trabajo en grupo (9,7%). El 22,6% indican que utilizan clases prácticas, el 16,1% tutorías y trabajo autónomo (ambas).

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente, el 93,5% señalan seminarios y talleres y el 90,3% trabajo en grupo, el 83,9% trabajo autónomo y tutorías, el 77,4% clases prácticas y el 35,5% clases teóricas (véase tabla 5.101).

Tabla 5.101: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC19

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	20	64,5	11	35,5
Seminarios y Talleres	2	6,5	29	93,5
Clases Prácticas	7	22,6	24	77,4
Prácticas Externas	0	0	31	100
Tutorías	5	16,1	26	83,9
Trabajo en Grupo	3	9,7	28	90,3
Trabajo Autónomo	5	16,1	26	83,9

La siguiente tabla 5.102 refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Identificar, establecer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la geografía”.

Tabla 5.102: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC19

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	10	32,3	21	67,7
Presentaciones	9	29	22	71
Plataforma Virtual	3	9,7	28	90,3

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 9,7% señala Moodle, el 29% las presentaciones y el 32,3% Internet; por el contrario el 71% indican

que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia, el 67,7% señala Internet y el 90,3% la plataforma Moodle (véase tabla 5.102).

Para la adquisición de la competencia “Identificar en el currículo de la geografía en la etapa de educación primaria los contenidos, las técnicas, los métodos y los criterios de evaluación de la disciplina” (CEC20), solo el 3,2% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son seminarios y talleres, el 6,5% trabajo autónomo, el 12,9% trabajo en grupo, en cambio, el 67,7% consideran que son utilizadas las clases teóricas, mientras que el 16,1% señalan las tutorías y el 19,4% clases prácticas.

Prácticas externas (100%), seminarios y talleres (96,8%) y trabajo autónomo (93,5%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia CEC20, mientras que las clases prácticas son indicadas por el alumnado con un 80,6%. El 32,3% consideran que las no utilizadas son las clases teóricas, el 83,9% tutorías y el 87,1% trabajo en grupo (véase tabla 5.103).

Tabla 5.103: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC20

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	21	67,7	10	32,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	3,2	30	96,8
<b>Clases Prácticas</b>	6	19,4	25	80,6
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	31	100
<b>Tutorías</b>	5	16,1	26	83,9
<b>Trabajo en Grupo</b>	4	12,9	27	87,1
<b>Trabajo Autónomo</b>	2	6,5	29	93,5

La siguiente tabla muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEC20, la cual refleja que el 54,8% señalan que no se emplea Internet, el 80,6% las presentaciones y el 87,1% la plataforma Moodle; por el contrario el 19,4% indican que se usan las presentaciones, el 45,2% Internet y solo el 12,9% la plataforma Moodle (véase tabla 5.104).

Tabla 5.104: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC20

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	14	45,2	17	54,8
<b>Presentaciones</b>	6	19,4	25	80,6
<b>Plataforma Virtual</b>	4	12,9	27	87,1

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Conocer los campos temáticos de interrelación de las ciencias con las otras áreas y en especial en

aspectos de educación tecnológica, educación para la salud, (...) y educación medioambiental” (CEC21), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son los seminarios y talleres (98,6%) y las prácticas externas (90,1%), en la misma línea, no utilizadas, con 94,4% las tutorías, el 78,9% trabajo en grupo, el 69% el trabajo autónomo, las clases prácticas 63,4% y solo el 14,1% la clases teóricas.

Tabla 5.105: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC21

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	61	85,9	10	14,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	1,4	70	98,6
<b>Clases Prácticas</b>	26	36,6	45	63,4
<b>Prácticas Externas</b>	7	9,9	64	90,1
<b>Tutorías</b>	4	5,6	67	94,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	15	21,1	56	78,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	22	31	49	69

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (85,9%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 36,6% señalan las clases prácticas y el 31% el trabajo autónomo mientras que el 21,1% consideran el trabajo en grupo, las que son menos empleadas el 9,9% las prácticas externas, el 5,6% las tutorías y el 1,4% los seminarios y talleres (véase tabla 5.105).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia “Conocer los campos temáticos de interrelación de las ciencias con las otras áreas y en especial en aspectos de educación tecnológica, educación para la salud, (...) y educación medioambiental” (CEC21) es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (98,6%) frente a las presentaciones (73,2%) e Internet (62%).

Tabla 5.106: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC21

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	27	38	44	62
<b>Presentaciones</b>	19	26,8	52	73,2
<b>Plataforma Virtual</b>	1	1,4	70	98,6

En cambio, las presentaciones (26,8%) e Internet (38%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia, mientras que la plataforma Moodle (1,4%) se emplea menos (véase tabla 5.106).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocer los rudimentos de los diversos



lenguajes (...) y formas de comunicación (descripciones, definiciones, justificaciones, etc.) propias de las ciencias experimentales” (CEC22).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son los seminarios y talleres (97,2%), las prácticas externas (93%), las tutorías (91,5%), los trabajos en grupo (85,9%), el trabajo autónomo (81,7%), las clases prácticas (76,1%) y clases teóricas (18,3%).

Tabla 5.107: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC22

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	58	81,7	13	18,3
Seminarios y Talleres	2	2,8	69	97,2
Clases Prácticas	17	23,9	54	76,1
Prácticas Externas	5	7	66	93
Tutorías	6	8,5	65	91,5
Trabajo en Grupo	10	14,1	61	85,9
Trabajo Autónomo	13	18,3	58	81,7

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (81,7%), clases prácticas (23,9%), trabajo autónomo (18,3%), trabajo en grupo (14,1%), tutorías (8,5%), prácticas externas (7%) y seminarios y talleres (2,8%). (Véase tabla 5.107).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia CEC22, los sujetos señalan Internet con un 74,6% frente al 25,4% que indica que sí se utiliza, las presentaciones con un 73,2% versus al 26,8% que sí, y, la plataforma Moodle con un 98,6% que consideran que no se utiliza frente al 1,4% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.108).

Tabla 5.108: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC22

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	18	25,4	53	74,6
Presentaciones	19	26,8	52	73,2
Plataforma Virtual	1	1,4	70	98,6

Como observamos en la siguiente tabla, el 72,4% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y su implicación en la

enseñanza” (CEC23); mientras que el 32,8% señalan que se utilizan las modalidades de clases prácticas, el 8,6% trabajo en grupo y trabajo autónomo, el 6,9% tutorías y seminarios y talleres, y el 3,4% prácticas externas.

Tabla 5.109: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC23

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	42	72,4	16	27,6
<b>Seminarios y Talleres</b>	4	6,9	54	93,1
<b>Clases Prácticas</b>	19	32,8	39	67,2
<b>Prácticas Externas</b>	2	3,4	56	96,6
<b>Tutorías</b>	4	6,9	54	93,1
<b>Trabajo en Grupo</b>	5	8,6	53	91,4
<b>Trabajo Autónomo</b>	5	8,6	53	91,4

El 96,6% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas, el 93,1% los seminarios y talleres y las tutorías, el 91,4% el trabajo autónomo y los trabajos en grupo no son utilizadas, en este mismo sentido, las clases prácticas (67,2%), y las clases teóricas (27,6%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica conceptual (véase tabla 5.109).

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Conocer las características epistemológicas y de construcción social del conocimiento científico en temas sociales y su implicación en la enseñanza” (CEC23) por el docente, la muestra señala que las presentaciones (94,8%), la plataforma Moodle (93,1%) e Internet (67,2%) no son aplicadas; en cambio el 32,8% (Internet), el 5,2% (presentaciones) y el 6,9% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.110).

Tabla 5.110: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC23

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	19	32,8	39	67,2
<b>Presentaciones</b>	3	5,2	55	94,8
<b>Plataforma Virtual</b>	4	6,9	54	93,1

En referencia a la competencia específica conceptual “Conocer las características descriptivas básicas de la lengua española (fonología, morfología, sintaxis y semántica) y sus aspectos normativos” (CEC24), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (88,9%), en cambio las que menos utilizan son tutorías (7,4%) y trabajo en grupo (18,5%). El 55,6% clases prácticas y el 40,7% trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.111).

Tabla 5.111: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC24

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	24	88,9	3	11,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	15	55,6	12	44,4
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Trabajo en Grupo</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Trabajo Autónomo</b>	11	40,7	16	59,3

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que no se usan las modalidades de enseñanza prácticas externas y seminarios y talleres, el 92,6% tutorías, el 81,5% trabajo en grupo, el 59,3% trabajo autónomo, el 44,4% clases prácticas y el 11,1% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer las características descriptivas básicas de la lengua española (fonología, morfología, sintaxis y semántica) y sus aspectos normativos” (CEC24).

Tabla 5.112: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC24

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	8	29,6	19	70,4
<b>Presentaciones</b>	7	25,9	20	74,1
<b>Plataforma Virtual</b>	17	63	10	37

Como podemos observar en la tabla anterior, las TIC son empleadas por el 63% que señalan Moodle, el 29,6% Internet y el 25,9% las presentaciones; por el contrario el 74,1% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia, el 70,4% señala Internet y el 37% la plataforma Moodle (véase tabla 5.112).

En el caso de la competencia “Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística” (CEC25), solo el 3,4% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son seminarios y talleres y tutorías, el 5,2% prácticas externas, el 19% trabajo en grupo, en cambio, el 81% consideran que son clases teóricas, mientras que el 41,4% señalan las clases prácticas y el 37,9% el trabajo autónomo (véase tabla 5.113).

Tabla 5.113: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC25

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	47	81	11	19
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	3,4	56	96,6
<b>Clases Prácticas</b>	24	41,4	34	58,6
<b>Prácticas Externas</b>	3	5,2	55	94,8
<b>Tutorías</b>	2	3,4	56	96,6
<b>Trabajo en Grupo</b>	11	19	47	81
<b>Trabajo Autónomo</b>	22	37,9	36	62,1

Seminarios y talleres y tutorías (96,6%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica conceptual, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 19%. El 58,6% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 94,8% prácticas externas, el 62,1% el trabajo autónomo y el 81% y el trabajo en grupo.

Tabla 5.114: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC25

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	12	20,7	46	79,3
<b>Presentaciones</b>	11	19	47	81
<b>Plataforma Virtual</b>	31	53,4	27	46,6

La tabla anterior 5.114 muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEC25, la cual refleja que el 79,3% señalan que no se emplea Internet, el 81% presentaciones y el 46,6% la plataforma Moodle; por el contrario el 20,7% indican que se usa Internet y el 19% las presentaciones y el 53,4% indican la plataforma Moodle.

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Conocer los principales estilos literarios y los autores más significativos de nuestra cultura” (CEC26), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas y las tutorías (100% ambas), en la misma línea, no utilizadas, el 96,3% los seminarios y talleres y el trabajo en grupo, las clases prácticas 92,6%, el 88,9% el trabajo autónomo y solo el 25,9% la clases teóricas (véase tabla 5.115).

Tabla 5.115: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC26

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	20	74,1	7	25,9
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Clases Prácticas</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	0	0	27	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	3	11,1	24	88,9

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (74,1%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 11,1% el trabajo autónomo y el 7,4% las clases prácticas, mientras que las que son menos empleadas el trabajo en grupo y los seminarios y talleres (3,7% ambas).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer los principales estilos literarios y los autores más significativos de nuestra cultura” (CEC26) es Internet la que no utilizan mayormente (81,5%) frente a las presentaciones (77,8%) y la plataforma Moodle (66,7%).

Tabla 5.116: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC26

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Presentaciones</b>	6	22,2	21	77,8
<b>Plataforma Virtual</b>	9	33,3	18	66,7

En cambio, las presentaciones (22,2%) y la plataforma Moodle (33,3%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia específica conceptual, mientras que Internet (18,5%) se emplea menos (véase tabla 5.116).

La siguiente tabla 5.117 muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la religión” (CEC27).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son los seminarios y talleres

(100%), seguidas de las prácticas externas y las tutorías (96,3%), las clases prácticas (81,5%), los trabajos en grupo (77,8%) y el trabajo autónomo (74,1%).

Tabla 5.117: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC27

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	27	100	0	0
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Tutorías</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	6	22,2	21	77,8
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	25,9	20	74,1

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (100%), trabajo en grupo (25,9%), trabajo autónomo (22,2%), clases prácticas (18,5%), prácticas externas y tutorías (3,7% ambas).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Conocer y relacionar los núcleos conceptuales que definen la epistemología y la didáctica de la religión” (CEC27), los sujetos señalan Internet con un 88,9% frente al 11,1% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 48,1% versus al 51,9% que sí, y, la plataforma Moodle con un 63% que consideran que no se utiliza frente a un 37% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.118).

Tabla 5.118: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC27

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	3	11,1	24	88,9
<b>Presentaciones</b>	14	51,9	13	48,1
<b>Plataforma Virtual</b>	10	37	17	63

Como observamos en la siguiente tabla, el 92,6% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer los elementos nucleares del DCB del área en educación primaria”(CEC28); mientras que el 25,9%, el 22,2%, el 14,8%, el 7,4% y 3,7% señalan que se emplean las modalidades de trabajo autónomo, clases prácticas, trabajo en grupo, tutorías y prácticas externas correspondiendo, estos porcentajes, a cada una de ellas respectivamente (véase tabla 5.119).

El 100% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres, el 96,3% prácticas externas, y el 92,6% las tutorías no son utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia CEC28, en este mismo sentido, los trabajos en grupo

(85,2%), las clases prácticas (77,8%), el trabajo autónomo (74,1%) y las clases teóricas (7,4%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas.

Tabla 5.119: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC28

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	25	92,6	2	7,4
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	6	22,2	21	77,8
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Tutorías</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Trabajo en Grupo</b>	4	14,8	23	85,2
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	25,9	20	74,1

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Conocer los elementos nucleares del DCB del área en educación primaria” (CEC28) por el docente, la muestra señala que Internet (92,6%), la plataforma Moodle (66,7%) y las presentaciones (40,7%) no son aplicadas; en cambio el 59,3% (presentaciones), el 33,3% (plataforma Moodle) y el 7,4% (Internet) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.120).

Tabla 5.120: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC28

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Presentaciones</b>	16	59,3	11	40,7
<b>Plataforma Virtual</b>	9	33,3	18	66,7

En referencia a la competencia específica conceptual “Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, (...) de la ERE y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones” (CEC29), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (81,5%), en cambio las que menos utilizan son tutorías y prácticas externas (3,7%). El 40,7% trabajo en grupo, el 33,3% trabajo autónomo y el 22,2% clases prácticas, indicadas en esos porcentajes de utilización.

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia CEC29, el 96,3% tutorías y prácticas externas, el 77,8% clases prácticas, el 66,7% trabajo autónomo, el 59,3% trabajo en grupo y el 18,5% clases teóricas (véase tabla 5.121).

Tabla 5.121: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC29

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	22	81,5	5	18,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	6	22,2	21	77,8
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Tutorías</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	11	40,7	16	59,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	9	33,3	18	66,7

La tabla 5.122 refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer la diversidad de recursos didácticos concretos, (...) de la ERE y los criterios para decidir cómo y cuándo utilizarlos y adaptarlos a la diversidad de alumnos y situaciones” (CEC29).

Tabla 5.122: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC29

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	3	11,1	24	88,9
<b>Presentaciones</b>	13	48,1	14	51,9
<b>Plataforma Virtual</b>	11	40,7	16	59,3

Como podemos observar en la tabla anterior, las TIC son utilizadas mínimamente, el 11,1% señalan Internet, el 40,7% Moodle y el 48,1% presentaciones; por el contrario el 88,9% indican que el docente no utiliza Internet para trabajar la competencia CEC29, el 51,9% señala las presentaciones y el 59,3% la plataforma Moodle (véase tabla 5.122).

Solo el 3,3% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son clases prácticas y el 26,7% indican el trabajo autónomo para el desarrollo de la competencia “Interpretar acontecimientos en el aula y tomar decisiones acertadas sabiendo argumentarlas” CEC30, mientras que el 50% señalan trabajo en grupo y el 86,7% clases teóricas.

Seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías (100%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 13,3%. El 50% consideran que las no utilizadas son el trabajo en grupo, el 73,3% el trabajo autónomo y el 96,7% las clases prácticas (véase tabla 5.123).



Tabla 5.123: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC30

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	26	86,7	4	13,3
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	1	3,3	29	96,7
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	15	50	15	50
Trabajo Autónomo	8	26,7	22	73,3

La siguiente tabla muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia CEC30, la cual refleja que el 86,7% señalan que no se emplea Internet y el 40% las presentaciones y el 100% la plataforma Moodle; por el contrario el 60% indican que se usan las presentaciones y solo el 13,3% señalan Internet (véase tabla 5.124).

Tabla 5.124: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC30

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	13,3	26	86,7
Presentaciones	18	60	12	40
Plataforma Virtual	0	0	30	100

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Habilidad para diseñar las asignaturas en un contexto social realista” (CEC31) los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas, las tutorías y los seminarios y talleres (100% todas), en la misma línea, no utilizadas, el 86,7% las clases prácticas, el 73,3% el trabajo autónomo, el 56,7% trabajo en grupo, y solo el 20% la clases teóricas (véase tabla 5.125).

Tabla 5.125: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC31

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	24	80	6	20
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	4	13,3	26	86,7
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	13	43,3	17	56,7
Trabajo Autónomo	8	26,7	22	73,3

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (80%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 26,7% el trabajo

autónomo y el 13,3% las clases prácticas mientras que el 43,3% consideran el trabajo en grupo.

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia “Habilidad para diseñar las asignaturas en un contexto social realista” (CEC31) es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (100%) e Internet (83,3%) frente a las presentaciones (36,7%). (Véase tabla 5.126).

Tabla 5.126: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC31

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	5	16,7	25	83,3
Presentaciones	19	63,3	11	36,7
Plataforma Virtual	0	0	30	100

En cambio, las presentaciones (63,3%) e Internet (16,7%) son señaladas como las herramientas que se usan para trabajar la competencia CEC31.

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica” (CEC32).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son los seminarios y talleres, las tutorías y las prácticas externas (100% respectivamente), mientras las clases prácticas (90%), el trabajo autónomo (70%), los trabajos en grupo (53,3%), y clases teóricas (20%).

Tabla 5.127: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC32

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	24	80	6	20
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	3	10	27	90
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	14	46,7	16	53,3
Trabajo Autónomo	9	30	21	70

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (80%), trabajo en grupo (46,7%), trabajo autónomo (30%) y clases prácticas (10%). (Véase tabla 5.127).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad para armonizar e integrar la teoría y la práctica” (CEC32), los

sujetos señalan Internet con un 90% frente al 10% que indica que sí se utiliza, las presentaciones con un 36,7% versus al 63,3% que sí, y, la plataforma Moodle con un 96,7% que consideran que no se utiliza frente a un 3,3% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.128).

Tabla 5.128: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC32

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	10	27	90
Presentaciones	19	63,3	11	36,7
Plataforma Virtual	1	3,3	29	96,7

Como observamos en la siguiente tabla, el 95,2% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Comprender la dinámica interna de las instituciones educativas” (CEC33); mientras que el 16,7% señalan que se utiliza las modalidades trabajo en grupo y trabajo autónomo, el 14,3% las clases prácticas, el 2,4% prácticas externas (véase tabla 5.129).

Tabla 5.129: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC33

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	40	95,2	2	4,8
Seminarios y Talleres	0	0	42	100
Clases Prácticas	6	14,3	36	85,7
Prácticas Externas	1	2,4	41	97,6
Tutorías	0	0	42	100
Trabajo en Grupo	7	16,7	35	83,3
Trabajo Autónomo	7	16,7	35	83,3

El 100% señala que las modalidades de enseñanza seminarios y talleres y tutorías no son utilizadas para desarrollar esta competencia, en este mismo sentido, las prácticas externas (97,6%), los trabajos en grupo y el trabajo autónomo (83,3%), las clases prácticas (85,7%) y las clases teóricas (4,8%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la competencia CEC33.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Comprender la dinámica interna de las instituciones educativas” (CEC33) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (100%), las presentaciones (95,2%) e Internet (92,9%) no son aplicadas; en cambio el 7,1% (Internet) y el 4,8%

(presentaciones) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.130).

Tabla 5.130: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC33

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	7,1	39	92,9
Presentaciones	2	4,8	40	95,2
Plataforma Virtual	0	0	42	100

En referencia a la competencia específica conceptual “Conocer las peculiaridades de la organización escolar” (CEC34), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son las clases teóricas (92,9%), en cambio las que menos utilizan son las prácticas externas (2,4%). El 16,7% señalan trabajo en grupo y clases prácticas y el 14,3% trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.131).

Tabla 5.131: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC34

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	39	92,9	3	7,1
Seminarios y Talleres	0	0	42	100
Clases Prácticas	7	16,7	35	83,3
Prácticas Externas	1	2,4	41	97,6
Tutorías	0	0	42	100
Trabajo en Grupo	7	16,7	35	83,3
Trabajo Autónomo	6	14,3	36	85,7

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza tutorías y seminarios y talleres no son utilizadas, así como el 97,6% señalan prácticas externas, el 85,7% trabajo autónomo, el 83,3% trabajo en grupo y clases prácticas y el 7,1% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer las peculiaridades de la organización escolar” (CEC34).

Tabla 5.132: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC34

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	9,5	38	90,5
Presentaciones	3	7,1	39	92,9
Plataforma Virtual	0	0	42	100

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 9,5% indican Internet y el 7,1% las presentaciones; por el contrario el 92,9% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica conceptual, el 90,5% señala Internet y el 100% la plataforma Moodle (véase tabla 5.132).

Para el desarrollo de la competencia “Conocer la legislación que regula el funcionamiento de las instituciones escolares” (CEC35), solo el 2,4% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son prácticas externas, el 4,8% seminarios y talleres, el 9,5% las clases prácticas, en cambio, el 90,5% señalan clases teóricas, mientras que el 14,3% consideran que son el trabajo autónomo y el 19% el trabajo en grupo.

Tutorías (100%) es la modalidad de enseñanza no usada por el docente, al igual que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 9,5% como modalidad no utilizada. El 90,5% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 97,6% prácticas externas, el 95,2% seminarios y talleres, el 85,7% el trabajo autónomo y el 81% el trabajo en grupo (véase tabla 5.133).

Tabla 5.133: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC35

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	38	90,5	4	9,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	4,8	40	95,2
<b>Clases Prácticas</b>	4	9,5	38	90,5
<b>Prácticas Externas</b>	1	2,4	41	97,6
<b>Tutorías</b>	0	0	42	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	8	19	34	81
<b>Trabajo Autónomo</b>	6	14,3	36	85,7

Tabla 5.134: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC35

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	4	9,5	38	90,5
<b>Presentaciones</b>	2	4,8	40	95,2
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	42	100

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEC35, la cual refleja que el 90,5% señalan que no se emplea Internet, el 95,2% presentaciones y el 100% plataforma Moodle; por el contrario el 9,5% indican que usan Internet y solo el 4,8% indican las presentaciones (véase tabla 5.134).

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Adquirir los conocimientos básicos sobre la historia en las ciencias sociales, los cuales habrán de impartir en el aula” (CEC36), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente

mayoritariamente son los seminarios y talleres (100%), en la misma línea, no utilizadas, el 97% las tutorías, trabajo en grupo y las prácticas externas, la clases prácticas 87,9%, el 84,8% el trabajo autónomo y solo el 15,2% la clases teóricas (véase tabla 5.135).

Tabla 5.135: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC36

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	28	84,8	5	15,2
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	33	100
<b>Clases Prácticas</b>	4	12,1	29	87,9
<b>Prácticas Externas</b>	1	3	32	97
<b>Tutorías</b>	1	3	32	97
<b>Trabajo en Grupo</b>	1	3	32	97
<b>Trabajo Autónomo</b>	5	15,2	28	84,8

Para esta misma competencia CEC36, los estudiantes indican que las clases teóricas (84,8%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 15,2% señalan el trabajo autónomo y el 12,1% las clases prácticas, mientras que las que son menos empleadas, el trabajo en grupo, las tutorías y las prácticas externas (3% respectivamente).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Adquirir los conocimientos básicos sobre la historia en las ciencias sociales, los cuales habrán de impartir en el aula” (CEC36) es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (93,9%) frente a las presentaciones (39,4%) e Internet (78,8%).

Tabla 5.136: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC36

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	7	21,2	26	78,8
<b>Presentaciones</b>	20	60,6	13	39,4
<b>Plataforma Virtual</b>	2	6,1	31	93,9

En cambio, las presentaciones (60,6%) e Internet (21,2%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan, mientras que Moodle tan solo es utilizada por un 6,1% para trabajar la competencia CEC36 (véase tabla 5.136).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad crítica para analizar el Diseño Curricular del área de Conocimiento del Medio, en donde se globalizan los contenidos de Historia y Ciencias Sociales” (CEC37).

Tabla 5.137: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC37

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	22	66,7	11	33,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	6,1	31	93,9
<b>Clases Prácticas</b>	1	3	32	97
<b>Prácticas Externas</b>	2	6,1	31	93,9
<b>Tutorías</b>	3	9,1	30	90,9
<b>Trabajo en Grupo</b>	2	6,1	31	93,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	21,2	26	78,8

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son las clases prácticas (97%), mientras los seminarios y talleres, los trabajos en grupo y las prácticas externas (93,9% respectivamente), las tutorías (90,9%), el trabajo autónomo (78,8%) y clases teóricas (33,3%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (66,7%), trabajo autónomo (21,2%), tutorías (9,1%), trabajo en grupo, prácticas externas y seminarios y talleres (6,1% respectivamente) y clases prácticas (3%). (Véase tabla 5.137)

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad crítica para analizar el Diseño Curricular del área de Conocimiento del Medio, en donde se globalizan los contenidos de Historia y Ciencias Sociales” (CEC37), los sujetos señalan que Internet con un 72,7% frente al 27,3% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 48,5% versus al 51,5% que sí, y, la plataforma Moodle con un 93,9% que consideran que no se utiliza frente al 6,1% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.138).

Tabla 5.138: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC37

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	9	27,3	24	72,7
<b>Presentaciones</b>	17	51,5	16	48,5
<b>Plataforma Virtual</b>	2	6,1	31	93,9

Como observamos en la tabla 5.139, el 80% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Saber planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (CEC38); mientras que el 40%, el 36,7%, el 13,3%, 3,3% señalan que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, seminarios y talleres y clases prácticas, respectivamente.

Tabla 5.139: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC38

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	24	80	6	20
<b>Seminarios y Talleres</b>	4	13,3	26	86,7
<b>Clases Prácticas</b>	1	3,3	29	96,7
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	30	100
<b>Tutorías</b>	0	0	30	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	11	36,7	19	63,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	12	40	18	60

El 100% señala que las modalidades de enseñanza prácticas externas y tutorías no son utilizadas por el docente, en este mismo sentido, las clases prácticas (96,7%), los seminarios y talleres (86,7%), los trabajos en grupo (63,3%), el trabajo autónomo (60%) y las clases teóricas (20%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia CEC38.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Saber planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (CEC38) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (100%), las presentaciones (100%) e Internet (50%) no son aplicadas; en cambio el 50% señala Internet como utilizado para trabajar esta competencia (véase tabla 5.140).

Tabla 5.140: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC38

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	15	50	15	50
<b>Presentaciones</b>	0	0	30	100
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	30	100

En referencia a la competencia específica conceptual “Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, (...) en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos” (CEC39), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases prácticas (57,1%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (3,6%). El 39,3% clases teóricas, el 17,9% el trabajo autónomo y el 10,7% los seminarios y talleres y el trabajo en grupo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.141).



Tabla 5.141: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC39

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	11	39,3	17	60,7
Seminarios y Talleres	3	10,7	25	89,3
Clases Prácticas	16	57,1	12	42,9
Prácticas Externas	1	3,6	27	96,4
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	3	10,7	25	89,3
Trabajo Autónomo	5	17,9	23	82,1

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada por el docente para desarrollar esta competencia específica conceptual, el 96,4% prácticas externas, el 89,3% trabajo en grupo y seminarios y talleres, el 82,1% trabajo autónomo, el 60,7% clases teóricas y el 42,9% clases prácticas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, (...) en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respetivos” (CEC39).

Como podemos observar, las TIC son utilizadas el 53,6% Internet y el 57,1% las presentaciones; por el contrario el 42,9% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica conceptual, el 46,4% señala Internet y el 100% la plataforma Moodle (véase tabla 5.142).

Tabla 5.142: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC39

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	53,6	13	46,4
Presentaciones	16	57,1	12	42,9
Plataforma Virtual	0	0	28	100

Para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer la dimensión musical de las áreas del conocimiento: derivaciones de la acústica en la educación musical” (CEC40), solo el 9,1% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son tutorías, el 36,4% indican el trabajo autónomo, en cambio, el 54,5% consideran que son las clases prácticas, mientras que el 90,9% señalan clases teóricas.

Tabla 5.143: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC40

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	10	90,9	1	9,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	11	100
<b>Clases Prácticas</b>	6	54,5	5	45,5
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	11	100
<b>Tutorías</b>	1	9,1	10	90,9
<b>Trabajo en Grupo</b>	0	0	11	100
<b>Trabajo Autónomo</b>	4	36,4	7	63,6

Seminarios y talleres, trabajo en grupo y prácticas externas (100% respectivamente) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 9,1%. El 45,5% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 90,9% las tutorías y el 63,6% el trabajo autónomo (véase tabla 5.143).

Tabla 5.144: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC40

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	0	0	11	100
<b>Presentaciones</b>	0	0	11	100
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	11	100

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia (CEC40), la cual refleja que el 100% señalan que no se emplea Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle (véase tabla 5.144).

Para desarrollar la competencia específica conceptual “Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones (...) y a su uso como medio de expresión” (CEC41), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas, trabajo en grupo y los seminarios y talleres (100% respectivamente), en la misma línea, no son utilizadas, el 90,9% las tutorías, la clases prácticas 45,5% y el 63,6% el trabajo autónomo, y solo el 9,1% las clases teóricas.

Para esta competencia CEC41, los estudiantes indican que las clases teóricas (81,8%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 54,5% señalan las clases prácticas y el 36,4% el trabajo autónomo, y las que son menos empleadas el 9,1% las tutorías (véase tabla 5.145).

Tabla 5.145: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC41

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	10	81,8	1	9,1
Seminarios y Talleres	0	0	11	100
Clases Prácticas	6	54,5	5	45,5
Prácticas Externas	0	0	11	100
Tutorías	1	9,1	10	90,9
Trabajo en Grupo	0	0	11	100
Trabajo Autónomo	4	36,4	7	63,6

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer los fundamentos y desarrollo de la didáctica y la pedagogía musicales y ser capaz de realizar adaptaciones (...) y a su uso como medio de expresión” (CEC41) ninguna, Internet, presentaciones y plataforma Moodle (100% todas), no son empleadas.

Tabla 5.146: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC41

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	0	0	11	100
Presentaciones	0	0	11	100
Plataforma Virtual	0	0	11	100

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística” (CEC42).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son las tutorías (100%), mientras que los seminarios y talleres y las prácticas externas (96,4% ambas), el trabajo autónomo (71,4%), clases teóricas (57,1%), los trabajos en grupo (42,9%) y las clases prácticas (53,6%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que se emplean en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: trabajo en grupo (57,1%), clases prácticas (46,4%), clases teóricas (42,9%), trabajo autónomo (28,6%), y seminarios y talleres y prácticas externas (3,6%). (Véase tabla 5.147).

Tabla 5.147: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC42

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Clases Prácticas</b>	13	46,4	15	53,6
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	16	57,1	12	42,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	8	28,6	20	71,4

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística” (CEC42), los sujetos señalan Internet con un 64,3% frente al 35,7% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 71,4% versus al 28,6% que sí, y, la plataforma Moodle con un 71,4% que consideran que no se utiliza frente a un 28,6% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.148).

Tabla 5.148: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC42

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	10	35,7	18	64,3
<b>Presentaciones</b>	8	28,6	20	71,4
<b>Plataforma Virtual</b>	8	28,6	20	71,4

Como observamos en la siguiente tabla, el 75% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de trabajo en grupo por el docente para el desarrollo de la competencia específica conceptual “Conocer el papel de la creatividad y la aplicación de las técnicas creativas”(CEC43); mientras que el 50%, el 39,3%, el 28,6% señalan que se utilizan las modalidades de clases prácticas, clases teóricas y trabajo autónomo (respectivamente), el 7,1% corresponde a seminarios y talleres y el 3,6% a prácticas externas.

El 100% señala que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada por el docente para el desarrollo de la competencia CEC43, en este mismo sentido, las prácticas externas (96,4%), los seminarios y talleres (92,9%), el trabajo autónomo (71,4%), las clases teóricas (60,7%), las clases prácticas (50%) y los trabajos en grupo (25%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica conceptual (véase tabla 5.149).

Tabla 5.149: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC43

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	11	39,3	17	60,7
Seminarios y Talleres	2	7,1	26	92,9
Clases Prácticas	14	50	14	50
Prácticas Externas	1	3,6	27	96,4
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	21	75	7	25
Trabajo Autónomo	8	28,6	20	71,4

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Conocer el papel de la creatividad y la aplicación de las técnicas creativas” (CEC43) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (71,4%), las presentaciones (67,9%) e Internet (57,1%) no son aplicadas; en cambio el 42,9% (Internet), el 32,1% (presentaciones) y el 28,6% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.150).

Tabla 5.150: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC43

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	12	42,9	16	57,1
Presentaciones	9	32,1	19	67,9
Plataforma Virtual	8	28,6	20	71,4

En referencia a la competencia específica conceptual “Conocer estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEC44), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia es trabajo en grupo (53,6%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (3,6%) y seminarios y talleres (7,1%). El 39,3% clases prácticas y clases teóricas, y el 25% trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.151).

Tabla 5.151: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEC44

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	11	39,3	17	60,7
Seminarios y Talleres	2	7,1	26	92,9
Clases Prácticas	11	39,3	17	60,7
Prácticas Externas	1	3,6	27	96,4
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	15	53,6	13	46,4
Trabajo Autónomo	7	25	21	75

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada por el docente, el 96,4% prácticas externas, el 92,9%

seminarios y talleres, el 60,7% clases teóricas y clases prácticas, el 75% trabajo autónomo y el 46,4% trabajo en grupo.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica conceptual “Conocer estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEC44).

Tabla 5.152: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEC44

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	10	35,7	18	64,3
Presentaciones	10	35,7	18	64,3
Plataforma Virtual	9	32,1	19	67,9

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 32,1% señala que Moodle, el 35,7% Internet y el 35,7% presentaciones; por el contrario el 64,3% indican que el docente no utiliza las presentaciones e Internet para trabajar la competencia CEC44, y el 67,9% señala la plataforma Moodle como no empleada (véase tabla 5.152).

Por último creemos interesante presentar un resumen de las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente para la adquisición de competencias específicas conceptuales (véase tabla 5.153).

Como observamos, las competencias específicas conceptuales son adquiridas y desarrolladas por el alumnado participante en el estudio principalmente a través de las clases teóricas seguidas de clases prácticas y en menor medida se utiliza el trabajo en grupo. Por consiguiente, no utilizan para la adquisición de este tipo de competencias los seminarios y talleres, las prácticas externas, las tutorías y el trabajo autónomo.

Tabla 5.153: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias específicas conceptuales

COMPETENCIAS	MODALIDADES DE ENSEÑANZA						
	Clases teóricas	Seminarios y talleres	Clases prácticas	Prácticas externas	Tutorías	Trabajo en grupo	Trabajo autónomo
CEC1	X						
CEC2	X						
CEC3	X						
CEC4	X						
CEC5			X				
CEC6			X				
CEC7			X				
CEC8	X						
CEC9	X						
CEC10	X						
CEC11	X						
CEC12	X						
CEC13	X						
CEC14	X						
CEC15	X						
CEC16	X						
CEC17			X				
CEC18	X						
CEC19	X						
CEC20	X						
CEC21	X						
CEC22	X						
CEC23	X						
CEC24	X						
CEC25	X						
CEC26	X						
CEC27	X						
CEC28	X						
CEC29	X						
CEC30	X						
CEC31	X						
CEC32	X						
CEC33	X						
CEC34	X						
CEC35	X						
CEC36	X						
CEC37	X						
CEC38	X						
CEC39			X				
CEC40	X						
CEC41	X						
CEC42						X	
CEC43	X						
CEC44						X	

Con respecto al manejo que el profesorado realiza de las herramientas TIC para la adquisición de las competencias específicas conceptuales, el alumnado desarrolla dichas competencias a través de las presentaciones seguidas de Internet y por último, utilizan la plataforma virtual (véase tabla 5.154).

Tabla 5.154: Manejo de herramientas TIC para la adquisición de competencias específicas conceptuales

COMPETENCIAS	HERRAMIENTAS TIC		
	Internet	Presentaciones	Plataforma virtual
CEC1		X	
CEC2	X		
CEC3		X	
CEC4		X	
CEC5		X	
CEC6		X	
CEC7		X	
CEC8		X	
CEC9		X	
CEC10			X
CEC11		X	
CEC12		X	
CEC13		X	
CEC14		X	
CEC15	X	X	
CEC16	X		
CEC17	X		
CEC18	X		
CEC19	X		
CEC20	X		
CEC21		X	
CEC22	X		
CEC23		X	
CEC24			X
CEC25			X
CEC26			X
CEC27		X	
CEC28		X	
CEC29		X	
CEC30		X	
CEC31		X	
CEC32		X	
CEC33	X		
CEC34	X		
CEC35	X		
CEC36		X	
CEC37		X	
CEC38	X		
CEC39		X	
CEC40	-	-	-
CEC41	-	-	-
CEC42	X		
CEC43	X		
CEC44	X	X	

### 5.5.1. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias específicas conceptuales

A modo de conclusión, es necesario establecer la relación existente entre las modalidades de enseñanza y las herramientas TIC empleadas por el docente para la adquisición de este tipo de competencias.

Mediante la modalidad de enseñanza de clases teóricas se alcanzan la mayoría de competencias específicas conceptuales, solo las competencias CEC5, CEC6, CEC7, CEC17 y CEC39 se adquieren mediante la utilización de clases prácticas, quedando la CEC42 y la CEC44 para ser logradas mediante el trabajo en grupo.



Las competencias señaladas anteriormente son trabajadas a través de las clases prácticas usando como herramientas TIC las presentaciones, mientras que las adquiridas a través del trabajo en grupo (CEC42 y CEC44) usan como herramientas TIC Internet con la particularidad que esta última también emplea las presentaciones.

En cuanto a las competencias que se adquieren mediante la modalidad de enseñanza de clases teóricas, emplean como herramientas TIC, o Internet o bien las presentaciones con la peculiaridad que la CEC15 maneja ambas herramientas.

### 5.6. Grado de adquisición de las competencias específicas procedimentales

La siguiente tabla recoge los valores obtenidos en los estadísticos de tendencia central, media y desviación típica, en la valoración realizada por los estudiantes, participantes en este estudio, en relación al nivel de adquisición de las competencias específicas procedimentales en el título de Primaria (véase tabla 5.155).

Tabla 5.155: Valoración de las competencias específicas procedimentales

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROCEDIMENTALES	Media	Desv. Tip	N
Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa. (CEP1)	3,58	0,900	193
Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural. (CEP2)	3,46	1,074	105
Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas. (CEP3)	3,69	1,068	233
Capacidad para utilizar la evaluación, en su función pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación. (CEP4)	3,55	0,978	38
Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco del paradigma epistemológico de la L2 en Educación Primaria, utilizando de forma integrada los saberes (...) adecuados al nivel educativo de esta etapa de enseñanza (CEP5)	3,54	1,039	35
Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles del niño y la niña, incluyendo la observación, distinción, relación, selección, (...), así como las relaciones de carácter sinestético. (CEP6)	4,03	1,015	34
Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo. (CEP7)	3,97	1,045	34
Utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas. (CEP8)	4,15	0,906	34
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza. (CEP9)	4,22	1,031	37
Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos (...), desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación. (CEP10)	3,69	1,006	129
Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo. (CEP11)	3,16	1,501	69
Respetar a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. (CEP12)	3,46	1,016	37
Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y comunicación. (CEP13)	3,24	1,161	94

Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos. (CEP14)	3,95	0,888	44
Ser capaz de identificar a los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, y orientar a los padres. (CEP15)	4,41	0,636	27
Dar respuesta a la diversidad en el área de matemáticas. (CEP16)	1,81	1,039	27
Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicitar su conocimiento, situar este (...) o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico. (CEP17)	3,70	0,993	27
Utilizar estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas tanto en situaciones no escolares como escolares. (CEP18)	3,32	0,819	28
Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de (...) y (...), ser capaz de (...) en situaciones diversas, tanto en situaciones no escolares como escolares. (CEP19)	3,86	0,848	28
Saber utilizar programas informáticos generales y matemáticos, y las tecnologías de la información para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje. (CEP20)	3,79	0,995	28
Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Geografía. (CEP21)	3,42	0,564	31
Saber integrar las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas en la enseñanza. (CEP22)	3,60	1,169	129
Saber fomentar la interdisciplinariedad de las Ciencias y el resto de áreas curriculares (...), atendiendo especialmente a sus aplicaciones tecnológicas, la prevención de la salud y la prevención del medio ambiente. (CEP23)	3,80	0,839	71
Elaboración de unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área. (CEP24)	3,94	0,924	71
Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión. (CEP25)	3,78	0,641	27
Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual. (CEP26)	3,67	0,734	27
Conocer y saber aplicar las características de la religiosidad y del desarrollo moral infantil. (CEP27)	3,93	0,675	27
Desarrollar las competencias inherentes al perfil establecido para el docente del área de Enseñanza Religiosa Escolar. (CEP28)	3,89	0,641	27
Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para el acercamiento del alumnado al hecho religioso y al mensaje cristiano, y ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares. (CEP29)	4,14	0,639	57
Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión docente. (CEP30)	3,47	0,681	30
Capacidad para adaptarse a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje. (CEP31)	3,40	1,037	30
Analizar y aplicar la legislación vigente de centro escolar de Primaria. (CEP32)	3,79	0,750	42
Capacidad para resolver conflictos en el marco de una institución educativa. (CEP33)	3,33	0,816	42
Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa. (CEP34)	3,33	1,028	30
Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico y elaboración de hipótesis. (CEP35)	3,48	0,870	33
Saber elaborar e interpretar mapas, ejes cronológicos, fichas bibliográficas y adquirir un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social. (CEP36)	3,91	1,182	33
Saber hacer una programación con el perfil establecido para el docente de esta materia y nivel. (CEP37)	3,63	1,189	30
Saber tener un espíritu crítico constructivo frente a la realidad histórico-religiosa concreta de la vida. (CEP38)	4,30	0,702	30
Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. (CEP39)	4,07	0,940	28
Desarrollar la capacidad de utilizar de forma crítica diversas fuentes de información para dar respuesta fundamentada y personal a cuestiones básicas sobre la realidad educativa. (CEP40)	4,00	0,861	28
Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza. (CEP41)	3,64	0,809	11
Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual. (CEP42)	4,25	0,967	28
Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad. (CEP43)	4,57	0,690	28
Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa. (CEP44)	4,25	0,887	28

La competencia específica procedimental con la valoración de un nivel más bajo de adquisición es la CEP17, “Dar respuesta a la diversidad en el área de matemáticas” ( $\bar{x} = 1,81$ ). En cambio, los sujetos participantes en este estudio valoran el mayor nivel de adquisición en las competencias “Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad” ( $\bar{x} = 4,57$ ), “Ser capaz de identificar a los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, y orientar a los padres” ( $\bar{x} = 4,41$ ), “Saber tener un espíritu crítico constructivo frente a la realidad histórico-religiosa concreta de la vida” ( $\bar{x} = 4,30$ ), “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual” y “Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa” ambas con una media de ( $\bar{x} = 4,25$ ), “Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza” ( $\bar{x} = 4,22$ ), “Utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas” ( $\bar{x} = 4,15$ ), “Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para el acercamiento del alumnado al hecho religioso y al mensaje cristiano, y ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares” ( $\bar{x} = 4,14$ ), “Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” ( $\bar{x} = 4,07$ ), “Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles del niño y la niña, incluyendo la observación, distinción, relación, selección, (...), así como las relaciones de carácter sinestético” ( $\bar{x} = 4,03$ ), y “Desarrollar la capacidad de utilizar de forma crítica diversas fuentes de información para dar respuesta fundamentada y personal a cuestiones básicas sobre la realidad educativa” con una media de ( $\bar{x} = 4,00$ ).

De la misma manera, los estudiantes, valoran un nivel medio alto en la adquisición de las siguientes competencias específicas procedimentales, “Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo” ( $\bar{x} = 3,97$ ), “Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos” ( $\bar{x} = 3,95$ ), “Elaboración de unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área” ( $\bar{x} = 3,94$ ), “Conocer y saber aplicar las características de la religiosidad y del desarrollo moral infantil” ( $\bar{x} = 3,93$ ), “Saber elaborar e interpretar mapas, ejes cronológicos, fichas

bibliográficas y adquirir un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social" ( $\bar{x}$ = 3,91), "Desarrollar las competencias inherentes al perfil establecido para el docente del área de Enseñanza Religiosa Escolar" ( $\bar{x}$ = 3,89), "Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de (...) y (...), ser capaz de (...) en situaciones diversas, tanto en situaciones no escolares como escolares" ( $\bar{x}$ = 3,86), "Saber fomentar la interdisciplinariedad de las Ciencias y el resto de áreas curriculares (...), atendiendo especialmente a sus aplicaciones tecnológicas, la prevención de la salud y la prevención del medio ambiente" ( $\bar{x}$ = 3,80), "Saber utilizar programas informáticos generales y matemáticos, y las tecnologías de la información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje" y "Analizar y aplicar la legislación vigente de centro escolar de Primaria" ambas con una media de ( $\bar{x}$ = 3,79), "Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión" ( $\bar{x}$ = 3,78), "Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicitar su conocimiento, situar este (...) o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico" ( $\bar{x}$ = 3,70), "Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas" y "Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos (...), desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación" ambas con una media de ( $\bar{x}$ = 3,69), "Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual" ( $\bar{x}$ = 3,67), "Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza" ( $\bar{x}$ = 3,64), "Saber hacer una programación con el perfil establecido para el docente de esta materia y nivel" ( $\bar{x}$ = 3,63), "Saber integrar las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas en la enseñanza" ( $\bar{x}$ = 3,60), "Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa" ( $\bar{x}$ = 3,58), "Capacidad para utilizar la evaluación, en su función pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación" ( $\bar{x}$ = 3,55) y "Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco del paradigma epistemológico de la L2 en Educación Primaria, utilizando de forma integrada los saberes (...) adecuados al nivel educativo de esta etapa de enseñanza" con una media de ( $\bar{x}$ = 3,54).

Las competencias específicas procedimentales "Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas

áreas del currículo" ( $\bar{x}$  = 3,16), "Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y comunicación" ( $\bar{x}$  = 3,24), "Utilizar estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas tanto en situaciones no escolares como escolares" ( $\bar{x}$  = 3,32), "Capacidad para resolver conflictos en el marco de una institución educativa" y "Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa" ambas con una media de ( $\bar{x}$  = 3,33), "Capacidad para adaptarse a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje" ( $\bar{x}$  = 3,40), "Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Geografía" ( $\bar{x}$  = 3,42), "Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural" y "Respetar a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa" ambas con una media de ( $\bar{x}$  = 3,46), "Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión docente" ( $\bar{x}$  = 3,47), y "Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico y elaboración de hipótesis" con una media de ( $\bar{x}$  = 3,48), han sido valoradas con un nivel medio bajo por los participantes de este estudio.

En resumen, la competencia específica procedimental mayormente adquirida por los estudiantes es la CEP44, "Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad" con una media de ( $\bar{x}$  = 4,57), mientras que la menormente adquirida por los mismos es CEP17, "Dar respuesta a la diversidad en el área de matemáticas" con una media de ( $\bar{x}$  = 1,81).

El análisis de las anteriores competencias específicas procedimentales se ha visto pormenorizado con el estudio de las modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de las mismas, y con las herramientas TIC empleadas para trabajarlas.

Seguidamente se presentan los resultados obtenidos en el estudio de las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente, así como, las herramientas TIC utilizadas por el mismo para trabajar y desarrollar cada una de las competencias específicas procedimentales, anteriormente analizadas.

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente

para el desarrollo de la competencia “Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa” (CEP1).

Tabla 5.156: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP1

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	144	74,6	49	25,4
<b>Seminarios y Talleres</b>	10	5,2	183	94,8
<b>Clases Prácticas</b>	60	31,1	133	68,9
<b>Prácticas Externas</b>	10	5,2	183	94,8
<b>Tutorías</b>	19	9,8	174	90,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	42	21,8	151	78,2
<b>Trabajo Autónomo</b>	50	25,9	143	74,1

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada para el desarrollo de esta competencia son las clases teóricas 74,6%, frente al 25,4% que consideran que no son utilizadas. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres y prácticas externas no son empleadas, 94,8% ambas, en cambio el 5% consideran que sí son usadas (véase tabla 5.156).

En este mismo sentido, las modalidades de tutorías, trabajos en grupo, trabajo autónomo y las clases prácticas son consideradas poco aplicadas, 90,2%, 78,2%, 74,1% y 68,9%, respectivamente, en cambio el 9,8%, el 21,8%, el 25,9% y el 31,1% respectivamente, señalan que sí son utilizadas para el desarrollo de la competencia CEP1.

Tabla 5.157: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP1

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	39	20,2	154	79,8
<b>Presentaciones</b>	69	35,8	124	64,2
<b>Plataforma Virtual</b>	50	25,9	143	74,1

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (79,8%, 64,2% y 74,1% respectivamente) para trabajar la competencia específica procedimental “Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa” (CEP1); en cambio el 20,2%, 35,8% y 25,9% señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.157).

Como observamos en la siguiente tabla, el 83,8% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Diseño y desarrollo de proyectos educativos y

unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural” (CEP2); mientras que el 35,2%, el 21,9%, el 21%, el 10,5%, el 6,7% y el 2,9% señalan que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, clases prácticas, tutorías, seminarios y talleres y prácticas externas respectivamente (véase tabla 5.158).

Tabla 5.158: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP2

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	88	83,8	17	16,2
Seminarios y Talleres	7	6,7	98	93,3
Clases Prácticas	22	21	83	79
Prácticas Externas	3	2,9	102	97,1
Tutorías	11	10,5	94	89,5
Trabajo en Grupo	23	21,9	82	78,1
Trabajo Autónomo	37	35,2	68	34,8

El 97,1% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente, en este mismo sentido, los seminarios y talleres (93,3%), las tutorías (89,5%), las clases prácticas (79%), los trabajos en grupo (78,1%), el trabajo autónomo (34,8%) y las clases teóricas (16,2%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la competencia CEP2.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar esta competencia “Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural” (CEP2) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (82,9%), Internet (66,7%) y las presentaciones (60%) no son aplicadas; en cambio el 40% (presentaciones), el 33,3% (Internet) y el 17,1% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.159).

Tabla 5.159: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP2

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	35	33,3	70	66,7
Presentaciones	42	40	63	60
Plataforma Virtual	18	17,1	87	82,9

En referencia a la competencia específica procedimental “Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas” (CEP3), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (49,8%) y clases prácticas (42,5%), en cambio las

que menos utilizan son seminarios y talleres, prácticas externas (ambas con 5,6%) y tutorías (8,6%). El 31,3% y el 30,9% de los sujetos indican que utilizan trabajo en grupo y trabajo autónomo respectivamente (véase tabla 5.160).

Tabla 5.160: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP3

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	116	49,8	117	50,2
<b>Seminarios y Talleres</b>	13	5,6	220	94,4
<b>Clases Prácticas</b>	99	42,5	134	57,5
<b>Prácticas Externas</b>	13	5,6	220	94,4
<b>Tutorías</b>	20	8,6	213	91,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	73	31,3	159	68,2
<b>Trabajo Autónomo</b>	72	30,9	161	69,1

Por el contrario, el 94,4% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza seminarios y talleres y prácticas externas no son utilizadas por el docente, el 91,4% señalan tutorías, el 69,1% trabajo autónomo, el 68,2% trabajos en grupo, el 57,5% clases prácticas y el 50,2% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas” (CEP3).

Tabla 5.161: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP3

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	70	30	163	70
<b>Presentaciones</b>	94	40,3	139	59,7
<b>Plataforma Virtual</b>	60	25,8	173	74,2

Como podemos observar en la tabla anterior, las TIC no son utilizadas mayoritariamente, el 74,2% señala que Moodle, el 70% Internet y el 59,7% las presentaciones; por el contrario el 40,3% indican que el docente utiliza las presentaciones para trabajar la competencia CEP3, el 30% señala Internet y el 25,8% la plataforma Moodle (véase tabla 5.161).

Para el desarrollo de la competencia “Capacidad para utilizar la evaluación, en su función pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación” (CEP4), solo el 2,6% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son seminarios y talleres y prácticas externas, en cambio, el 86,8% consideran que son las clases teóricas mientras que el 36,8% señalan el trabajo



autónomo, el 23,7% el trabajo en grupo y el 15,8% clases prácticas y tutorías (véase tabla 5.162).

Tabla 5.162: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP4

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	33	86,8	5	13,2
Seminarios y Talleres	1	2,6	37	97,4
Clases Prácticas	6	15,8	32	84,2
Prácticas Externas	1	2,6	37	97,4
Tutorías	6	15,8	32	84,2
Trabajo en Grupo	9	23,7	29	76,3
Trabajo Autónomo	14	36,8	24	63,2

Seminarios y talleres y prácticas externas (97,4% ambas), son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo la competencia CEP4, en cambio las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 13,2%. Mientras que el 84,2% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas y las tutorías, el 76,2% el trabajo en grupo y el 63,2% el trabajo autónomo.

Tabla 5.163 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP4

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	5	13,2	33	86,8
Presentaciones	17	44,7	21	55,3
Plataforma Virtual	18	47,4	20	52,6

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la CEP4, la cual refleja que el 86,8% señalan que no se emplea Internet, el 55,3% las presentaciones y el 52,6% la plataforma Moodle; por el contrario el 13,2% indican que se usa Internet, el 44,7% las presentaciones y el 47,4% la plataforma Moodle (véase tabla 5.163).

Para desarrollar la competencia específica procedimental “Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco del paradigma epistemológico de la L2 en Educación Primaria, utilizando de forma integrada los saberes (...) adecuados al nivel educativo de esta etapa de enseñanza” (CEP5), los estudiantes señalan que la modalidad que no emplea el docente son las prácticas externas (97,1%), en la misma línea, no utilizadas el 94,3% consideran seminarios y talleres, el 91,4% las tutorías, el 82,9% las clases prácticas, el 74,3% el trabajo autónomo, el 68,6% el trabajo en grupo y solo el 34,3% las clases teóricas.

Tabla 5.164: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP5

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	23	65,7	12	34,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	5,7	33	94,3
<b>Clases Prácticas</b>	6	17,1	29	82,9
<b>Prácticas Externas</b>	1	2,9	34	97,1
<b>Tutorías</b>	3	8,6	32	91,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	11	31,4	24	68,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	9	25,7	26	74,3

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (65,7%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 31,4% consideran el trabajo en grupo y el 25,7% el trabajo autónomo, mientras que las prácticas externas (2,9%), seminarios y talleres (5,7%), tutorías (8,6%) y clases prácticas (17,1%) son menos empleadas (véase tabla 5.164).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica “Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco del paradigma epistemológico de la L2 en Educación Primaria, utilizando de forma integrada los saberes (...) adecuados al nivel educativo de esta etapa de enseñanza” (CEP5), es Internet el que no utilizan mayormente (85,7%) frente a las presentaciones y a la plataforma Moodle (45,7% ambas).

En cambio, las presentaciones y la plataforma Moodle (ambas con 54,3%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar la competencia CEP5, mientras que Internet (14,3%) se emplea menos (véase tabla 5.165).

Tabla 5.165 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP5

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	5	14,3	30	85,7
<b>Presentaciones</b>	19	54,3	16	45,7
<b>Plataforma Virtual</b>	19	54,3	16	45,7

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles del niño y la niña, incluyendo la observación, distinción, relación, selección, (...), así como las relaciones de carácter sinestético” (CEP6), son las clases prácticas 67,6%, frente al 32,4% que consideran que no son utilizadas. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres y tutorías no son empleadas, 97,1% ambas, en cambio el 2,9% consideran que sí son utilizadas.

Tabla 5.166: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP6

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	47,1	18	52,9
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	23	67,6	11	32,4
Prácticas Externas	2	5,9	32	94,1
Tutorías	1	2,9	33	97,1
Trabajo en Grupo	13	38,2	21	61,8
Trabajo Autónomo	6	17,6	28	82,4

En este mismo sentido, las modalidades de prácticas externas, trabajo autónomo, trabajos en grupo y las clases prácticas son indicadas como no empleadas, 94,1%, 82,4%, 61,8% y 32,4%, respectivamente; por el contrario el 5,9%, el 17,6%, el 38,2% y el 67,6%, respectivamente creen que sí son utilizadas para el desarrollo de esta competencia (véase tabla 5.166).

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que la plataforma Moodle, el uso de Internet y las presentaciones no son empleadas (91,2%, 82,4% y 32,4% respectivamente) para trabajar la competencia CEP6; en cambio el 8,8%, 17,6% y el 67,6%, respectivamente, señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.167).

Tabla 5.167 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP6

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	6	17,6	28	82,4
Presentaciones	23	67,6	11	32,4
Plataforma Virtual	3	8,8	31	91,2

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo” (CEP7).

Tabla 5.168: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP7

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	9	26,5	25	73,5
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	22	64,7	12	35,3
Prácticas Externas	0	0	34	100
Tutorías	3	8,8	31	91,2
Trabajo en Grupo	14	41,2	20	58,8
Trabajo Autónomo	9	26,5	25	73,5

La modalidad de prácticas externas (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar esta competencia, de la misma forma seminarios y talleres (97,1%), tutorías (91,2%), clases teóricas y trabajo autónomo (ambas con 73,5%), trabajo en grupo (58,8%) y clases prácticas (35,3%). Por el contrario, los estudiantes señalan que las modalidades de enseñanza más empleadas son las clases prácticas (64,7%), el trabajo en grupo (41,2%), las clases teóricas y el trabajo autónomo (26,5%) y las menos utilizadas las tutorías (8,8%) y los seminarios y talleres (2,9%). (Véase tabla 5.168).

En relación a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Desarrollar actividades y tareas, que mediante la experiencia artística, permitan desarrollar globalmente otros aspectos del currículo” (CEP7), la tabla refleja que el 91,2% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle no es utilizada, el 82,4% Internet y solo el 41,2% las presentaciones. En cambio la más empleada es esta última herramienta TIC (58,8%) y la menos la plataforma Moodle (8,8%), el 17,6% señalan utilizar Internet (véase tabla 5.169).

Tabla 5.169 Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP7

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	6	17,6	28	82,4
Presentaciones	20	58,8	14	41,2
Plataforma Virtual	3	8,8	31	91,2

Como la anterior competencia, la modalidad de prácticas externas (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia específica procedimental “Utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas” (CEP8), de la misma forma, seminarios y talleres (97,1%), tutorías (94,1%), clases teóricas, trabajo en grupo y trabajo autónomo (76,5% respectivamente) y clases prácticas (35,3%). Por el contrario, los estudiantes señalan que las modalidades de enseñanza más empleadas son las clases prácticas (64,7%), clases teóricas, trabajo en grupo y trabajo autónomo (23,5%) y las menos utilizadas las tutorías (5,9%) y seminarios y talleres (2,9%), como la competencia anterior (véase tabla 5.170).

Tabla 5.170: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP8

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	8	23,5	26	76,5
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	22	64,7	12	35,3
Prácticas Externas	0	0	34	100
Tutorías	2	5,9	32	94,1
Trabajo en Grupo	8	23,5	26	76,5
Trabajo Autónomo	8	23,5	26	76,5

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Utilizar las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo integrador de experiencias transversales creando situaciones de aprendizaje a través de las mismas”(CPE8).

Tabla 5.171: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP8

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	8,8	31	91,2
Presentaciones	24	70,6	10	29,4
Plataforma Virtual	5	14,7	29	85,3

Como podemos observar, las herramientas TIC indicadas para trabajar esta competencia por el docente son las presentaciones (70,6%) frente al 29,4% del alumnado que considera que no son empleadas. En este sentido, los estudiantes señalan mayoritariamente que las no utilizadas por el docente son Internet (91,2%) y la plataforma Moodle (85,3%) frente al 8,8% y 14,7% (respectivamente) que sí sugieren que son empleadas (véase tabla 5.171).

En referencia a la competencia específica procedimental “Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza” (CEP9), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que no son trabajadas por el docente para desarrollar esta competencia son seminarios y talleres y prácticas externas (100% ambas), en este sentido, mayoritariamente no utilizan las tutorías (91,9%), el trabajo autónomo (64,9%) y el trabajo de grupo (56,8%). El 13,5% de los sujetos indican que no emplean las clases prácticas y el 37,8% las clases teóricas.

Por el contrario, el 86,5% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza clases prácticas es la mayormente trabajada por el docente, el 62,2% señalan clases teóricas, el 43,2% trabajos en grupo, el 35,1% trabajo autónomo y el 8,1% tutorías (véase tabla 5.172).

Tabla 5.172: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP9

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	62,2	14	37,8
Seminarios y Talleres	0	0	37	100
Clases Prácticas	32	86,5	5	13,5
Prácticas Externas	0	0	37	100
Tutorías	3	8,1	34	91,9
Trabajo en Grupo	16	43,2	21	56,8
Trabajo Autónomo	13	35,1	24	64,9

Tabla 5.173: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP9

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	8,1	34	91,9
Presentaciones	29	78,4	8	21,6
Plataforma Virtual	4	10,8	33	89,2

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEP9, la cual refleja que el 91,9% señalan que no se emplea Internet, el 89,2% la plataforma Moodle y el 21,6% las presentaciones frente al 78,4% que indican que se emplean las presentaciones, el 10,8% la plataforma Moodle y el 8,1% Internet (véase tabla 5.173).

Para desarrollar la competencia específica procedimental “Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos (...), desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación” (CEP10), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente son las prácticas externas (98,4%), en la misma línea, no empleadas el 96,1% consideran seminarios y talleres, el 95,3% las tutorías, el 82,9% el trabajo en grupo, el 72,1% las clases prácticas, el 65,9% el trabajo autónomo y solo el 21,7% las clases teóricas.

Tabla 5.174: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP10

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	101	78,3	28	21,7
Seminarios y Talleres	5	3,9	124	96,1
Clases Prácticas	36	27,9	93	72,1
Prácticas Externas	2	1,6	127	98,4
Tutorías	6	4,7	123	95,3
Trabajo en Grupo	22	17,1	107	82,9
Trabajo Autónomo	44	34,1	85	65,9

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (78,3%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 34,1% consideran el trabajo autónomo, el 27,9% las clases prácticas, el trabajo en grupo 17,1% mientras que las prácticas externas (1,6%), seminarios y talleres (3,9%) y tutorías (4,7%) son las menos señaladas para trabajar esta competencia específica procedimental (véase tabla 5.174).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica “Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos (...), desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación” (CEP10), es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (93,8%), en este sentido señalan el 86,8% las presentaciones y el 81,4% Internet (véase tabla 5.175).

Tabla 5.175: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP10

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	24	18,6	105	81,4
Presentaciones	17	13,2	112	86,8
Plataforma Virtual	8	6,2	121	93,8

En cambio, el 18,6% Internet, el 13,2% las presentaciones y el 6,2% la plataforma Moodle son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar la competencia CEP10.

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo” (CEP11).

Tabla 5.176: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP11

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	65	94,2	4	5,8
Seminarios y Talleres	0	0	69	100
Clases Prácticas	15	21,7	54	78,3
Prácticas Externas	1	1,4	68	98,6
Tutorías	3	4,3	66	95,7
Trabajo en Grupo	11	15,9	58	84,1
Trabajo Autónomo	26	37,7	43	62,3

La modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es trabajada por el docente para desarrollar la competencia CEP11; en cambio, el alumnado indica que las clases teóricas (94,2%) son utilizadas frente al 5,8% que señalan que no.

Las prácticas externas (98,6%), las tutorías (95,7%), el trabajo en grupo (84,1%), las clases prácticas (78,3%) y el trabajo autónomo (62,3%) poseen el mayor porcentaje de no ser empleadas para trabajar esta competencia específica procedimental frente al 1,4% de prácticas externas, al 4,3% de las tutorías, al 15,9% del trabajo en grupo, al 21,7% de las clases prácticas y al 37,7% del trabajo autónomo que se indican como modalidades de enseñanza utilizadas (véase tabla 5.176).

Tabla 5.177: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP11

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	7	10,1	62	89,9
Presentaciones	12	17,4	57	82,6
Plataforma Virtual	20	29	49	71

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (89,9%, 82,6% y 71% respectivamente) para trabajar la competencia “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo” (CEP11); en cambio el 10,1%, 17,4% y 29% (respectivamente) señalan que sí son manejadas para trabajarla (véase tabla 5.177).

Tabla 5.178: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP12

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	34	91,9	3	8,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	2,7	36	97,3
<b>Clases Prácticas</b>	2	5,4	35	94,6
<b>Prácticas Externas</b>	2	5,4	35	94,6
<b>Tutorías</b>	1	2,7	36	97,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	1	2,7	36	97,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	20	54,1	17	45,9

Como observamos en la tabla anterior, el 91,9% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Respetar a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa”(CEP12); mientras que el 54,1% se lo atribuyen al trabajo autónomo, el 5,4% a las clases prácticas y a las prácticas externas y el 2,7% lo indican para las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, tutorías y trabajo en grupo (véase tabla 5.178).

El 97,3% señala que las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, tutorías y trabajos en grupo no son utilizadas por el docente, en este mismo sentido, el 94,6% se lo atribuyen a las clases prácticas y a las prácticas externas, el 45,9% al trabajo autónomo y solo el 8,1% a las clases teóricas, siendo señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica procedimental.

La siguiente tabla muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia específica procedimental (CEP12), la cual refleja que la plataforma Moodle (100%) no es empleada, el 94,6% señalan las presentaciones y el 81,1% Internet frente al 18,9% (Internet) y el 5,4% (presentaciones) que indican que se utilizan estas herramientas TIC para trabajar la competencia por el docente (véase tabla 5.179).



Tabla 5.179: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP12

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	7	18,9	30	81,1
Presentaciones	2	5,4	35	94,6
Plataforma Virtual	0	0	37	100

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y comunicación” (CEP13) son las clases teóricas 74,5%, frente al 25,5% que consideran que no son utilizadas.

Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres y prácticas externas no son empleadas, 98,9% y 97,9% respectivamente, en cambio el 1,1 y el 2,1% consideran que sí son usadas.

En este mismo sentido, las modalidades de tutorías, trabajos en grupo, trabajo autónomo y las clases prácticas son consideradas no aplicadas en 88,3%, 76,6%, 74,5% y 67%, respectivamente, en cambio el 11,7%, el 23,4%, el 25,5% y el 33%, respectivamente creen que sí son utilizadas para el desarrollo de la competencia CEP13 (véase tabla 5.180).

Tabla 5.180: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP13

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	70	74,5	24	25,5
Seminarios y Talleres	1	1,1	93	98,9
Clases Prácticas	31	33	63	67
Prácticas Externas	2	2,1	92	97,9
Tutorías	11	11,7	83	88,3
Trabajo en Grupo	22	23,4	72	76,6
Trabajo Autónomo	24	25,5	70	74,5

En referencia a las herramientas TIC, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (64,9%, 46,8% y 70,2% respectivamente) para trabajar la competencia específica procedimental “Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y comunicación” (CEP13); en cambio el 35,1%, 53,2% y 29,8% señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.181).

Tabla 5.181: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP13

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	33	35,1	61	64,9
Presentaciones	50	53,2	44	46,8
Plataforma Virtual	28	29,8	66	70,2

Seminarios y talleres, como modalidad de enseñanza que utiliza el docente para desarrollar la competencia “Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos” (CEP14), no es empleada (100%), en el mismo sentido, el 90,9% indican el trabajo en grupo, el 86,4% las prácticas externas, el 84,1% las tutorías y el trabajo autónomo, el 63,6% las clases teóricas y el 43,2% las clases prácticas.

En el lado opuesto, el 9,1% indican que el trabajo en grupo si es utilizado por el docente como modalidad de enseñanza para desarrollar la competencia CEP14, el 13,6% se lo atribuyen a las prácticas externas, el 15,9% a las tutorías y al trabajo autónomo, el 36,4% a las clases teóricas y mayoritariamente a las clases prácticas (56,8%). (Véase tabla 5.182).

Tabla 5.182: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP14

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	36,4	28	63,6
Seminarios y Talleres	0	0	44	100
Clases Prácticas	25	56,8	19	43,2
Prácticas Externas	6	13,6	38	86,4
Tutorías	7	15,9	37	84,1
Trabajo en Grupo	4	9,1	40	90,9
Trabajo Autónomo	7	15,9	37	84,1

Tabla 5.183: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP14

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	29,5	31	70,5
Presentaciones	6	13,6	38	86,4
Plataforma Virtual	2	4,5	42	95,5

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia específica procedimental CEP14, la cual refleja que el 95,5% señalan que no se emplea la plataforma Moodle, el 86,4% las presentaciones y el 70,5% Internet; por el contrario el 4,5% indican el uso de la plataforma Moodle, 13,6% las presentaciones y el 29,5% Internet (véase tabla 5.183).

Como observamos en la siguiente tabla, el 85,2% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la

competencia específica procedimental “Ser capaz de identificar a los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, y orientar a los padres”(CEP15); mientras que el 55,6% señalan que se emplea el trabajo en grupo, el 44,4% las clases prácticas, el 29,6% el trabajo autónomo, el 7,4% las prácticas externas y las tutorías, por último, el 3,7% los seminarios y talleres (véase tabla 5.184).

Tabla 5.184: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP15

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	85,2	4	14,8
Seminarios y Talleres	1	3,7	26	96,3
Clases Prácticas	12	44,4	15	55,6
Prácticas Externas	2	7,4	25	92,6
Tutorías	2	7,4	25	92,6
Trabajo en Grupo	15	55,6	12	44,4
Trabajo Autónomo	8	29,6	19	70,4

El 96,3% señala que la modalidad de seminarios y talleres no es utilizada, en este mismo sentido, las prácticas externas y las tutorías (92,6% ambas), el trabajo autónomo (70,4%), las clases prácticas el 55,6%, el trabajo en grupo el 44,4% y solo el 14,8% las clases teóricas son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente para el desarrollo de la competencia CEP15.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia CEP15 por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (100%), Internet y presentaciones (55,6%) no son utilizadas con estos porcentajes, frente al 44,4% de las presentaciones e Internet, señaladas como que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.185).

Tabla 5.185: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP15

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	12	44,4	15	55,6
Presentaciones	12	44,4	15	55,6
Plataforma Virtual	0	0	27	100

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Dar respuesta a la diversidad en el área de matemáticas” (CEP16).

Las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica procedimental, de la misma forma el 88,9% se lo atribuyen al trabajo en grupo, el

85,2% a las clases prácticas y al trabajo autónomo y el 59,3% a las clases teóricas frente al 40,7% que sí consideran esta modalidad como empleada; en este mismo sentido, el 14,8% el trabajo autónomo y las clases prácticas y el 11,1% el trabajo en grupo (véase tabla 5.186).

Tabla 5.186: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP16

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	11	40,7	16	59,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	4	14,8	23	85,2
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	0	0	27	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	3	11,1	24	88,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	4	14,8	23	85,2

Tabla 5.187: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP16

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Presentaciones</b>	6	22,2	21	77,8
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	27	100

Como ocurría con la competencia anterior, respecto a las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia específica procedimental “Dar respuesta a la diversidad en el área de matemáticas” (CEP16), la plataforma Moodle no es empleada, el 81,5% se lo atribuyen a Internet y el 77,8% a las presentaciones; en cambio el 22,2% (presentaciones) y el 18,5% (Internet) consideran que sí son usadas por el docente para la adquisición de esta competencia (véase tabla 5.187).

Para el desarrollo de la competencia procedimental “Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicitar su conocimiento, situar este (...) o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico” (CEP17), las prácticas externas y las tutorías como modalidades de enseñanza que desarrollan esta competencia no son utilizadas por el docente, tal y como refleja la tabla 5.188, en este mismo sentido, los sujetos indican que los seminarios y talleres (96,3%), el trabajo autónomo (70,4%), las clases prácticas (66,7%), el trabajo en grupo (51,9%) y las clases teóricas (18,5%) no son empleadas con esos porcentajes.

Por el contrario, el 81,5% se lo atribuyen a las clases teóricas, el 48,1% lo indican para el trabajo en grupo, el 33,3% para las clases prácticas, el 29,6% para el trabajo autónomo y el 3,7% para los seminarios y talleres, porcentajes que señalan en el uso de estas modalidades de enseñanza por el docente para el desarrollo de la competencia CEP17 (véase tabla 5.188).

Tabla 5.188: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP17

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	22	81,5	5	18,5
Seminarios y Talleres	1	3,7	26	96,3
Clases Prácticas	9	33,3	18	66,7
Prácticas Externas	0	0	27	100
Tutorías	0	0	27	100
Trabajo en Grupo	13	48,1	14	51,9
Trabajo Autónomo	8	29,6	19	70,4

En relación a las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar esta competencia procedimental, los estudiantes indican que la plataforma Moodle no se utiliza (100%), en este sentido, Internet tampoco con un 70,4% frente a un 29,6% que sí señalan que se emplea.

Tabla 5.189: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP17

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	8	29,6	19	70,4
Presentaciones	11	40,7	16	59,3
Plataforma Virtual	0	0	27	100

Por último, el 59,3% indican que las presentaciones no se utilizan, en el lado opuesto el 40,7% del alumnado, para trabajar la competencia específica procedimental “Saber reconocer la diversidad de los alumnos y explicitar su conocimiento, situar este (...) o escoger intervenciones didácticas para facilitar el desarrollo del conocimiento científico” (CEP17) por el docente (véase tabla 5.189).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Utilizar estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEP18).

Tabla 5.190: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP18

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	17	60,7	11	39,3
Seminarios y Talleres	0	0	28	100
Clases Prácticas	18	64,3	10	35,7
Prácticas Externas	0	0	28	100
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	1	3,6	27	96,4
Trabajo Autónomo	11	39,3	17	60,7

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada son las clases prácticas 64,3%, frente al 35,7% que consideran que no son utilizadas. Por el contrario, piensan que las modalidades

trabajo en grupo 96,4% no son empleadas por el docente frente al 3,6% que consideran que sí, el 60,7% trabajo autónomo opuesto al 39,3% que indican que sí se utilizan y el 39,3% de clases teóricas frente al 60,7% que sí se emplean. Por último, las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son utilizadas (todas con un 100%). (Véase tabla 5.190).

Tabla 5.191: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP18

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	14,3	24	85,7
Presentaciones	2	7,1	26	92,9
Plataforma Virtual	2	7,1	26	92,9

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (92,9% ambas) al igual que Internet con un 85,7% para trabajar la competencia específica procedimental “Utilizar estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEP18); en cambio el 14,3% para Internet y el 7,1% para presentaciones y plataforma Moodle consideran que sí se emplean para trabajar esta competencia (véase tabla 5.191).

Como observamos en la siguiente tabla, el 71,4% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de (...) y (...), ser capaz de (...) en situaciones diversas, tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEP19); mientras que el 64,3%, el 28,6% señalan que se utilizan las modalidades de enseñanza clases prácticas y trabajo autónomo. Por último, el 3,6% se lo atribuyen a los seminarios y talleres y al trabajo en grupo (véase tabla 5.192).

Tabla 5.192: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP19

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	20	71,4	8	28,6
Seminarios y Talleres	1	3,6	27	96,4
Clases Prácticas	18	64,3	10	35,7
Prácticas Externas	0	0	28	100
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	1	3,6	27	96,4
Trabajo Autónomo	8	28,6	20	71,4

El 100% señala que las modalidades de enseñanza prácticas externas y tutorías no son utilizadas para el desarrollo de la competencia CEP19, en este mismo sentido, los seminarios y talleres y el trabajo en grupo (96,4%), el trabajo autónomo (71,4%), las clases prácticas (35,7%) y las clases teóricas (28,6%) son señaladas en esos

porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica procedimental.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Usar y hacer usar a los alumnos los números y sus significados, ser capaz de (...) y (...), ser capaz de (...) en situaciones diversas, tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEP19) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (96,4%), las presentaciones (89,3%) e Internet (78,6%) no son aplicadas; en cambio el 21,4% (Internet), el 10,7% (presentaciones) y el 3,6% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.193).

Tabla 5.193: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP19

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	6	21,4	22	78,6
Presentaciones	3	10,7	25	89,3
Plataforma Virtual	1	3,6	27	96,4

En referencia a la competencia específica procedimental “Saber utilizar programas informáticos generales y matemáticos, y las tecnologías de la información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (CEP20), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases prácticas (71,4%), trabajo autónomo (60,7%) y clases teóricas (50%) y, en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (3,6%).

Tabla 5.194: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP20

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	14	50	14	50
Seminarios y Talleres	0	0	28	100
Clases Prácticas	20	71,4	8	28,6
Prácticas Externas	1	3,6	27	96,4
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	2	7,1	26	92,9
Trabajo Autónomo	17	60,7	11	39,3

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza seminarios y talleres y tutorías no son utilizadas para desarrollar esta competencia específica procedimental, el 96,4% señalan las prácticas externas, el 92,9% trabajos en grupo, el 39,3% trabajo autónomo, el 28,6% clases prácticas y el 50% clases teóricas (véase tabla 5.194).

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la

competencia específica procedimental “Saber utilizar programas informáticos generales y matemáticos, y las tecnologías de la información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (CEP20).

Tabla 5.195: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP20

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	46,4	15	53,6
Presentaciones	9	32,1	19	67,9
Plataforma Virtual	3	10,7	25	89,3

Como podemos observar, las TIC no son utilizadas mayoritariamente, el 89,3% señala Moodle, el 67,9% presentaciones y el 53,6% Internet; por el contrario el 46,4% indican que el docente utiliza Internet para trabajar la competencia CEP20, el 32,1% señala las presentaciones y el 10,7% la plataforma Moodle (véase tabla 5.195).

Solo el 16,1% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son tutorías para el desarrollo de la competencia “Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Geografía” (CEP21), en cambio, el 51,6% consideran que son las clases teóricas mientras que el 45,2% señalan las clases prácticas, el 19,4% se lo atribuyen al trabajo autónomo y el 22,6% al trabajo en grupo (véase tabla 5.196).

Tabla 5.196: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP21

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	51,6	15	48,4
Seminarios y Talleres	0	0	31	100
Clases Prácticas	14	45,2	17	54,8
Prácticas Externas	0	0	31	100
Tutorías	5	16,1	26	83,9
Trabajo en Grupo	7	22,6	24	77,4
Trabajo Autónomo	6	19,4	25	80,6

Seminarios y talleres y prácticas externas (100% ambas), son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente, en cambio las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 48,4%. Mientras que el 83,9% consideran que las no utilizadas son las tutorías, el 80,6% el trabajo autónomo, el 77,4% el trabajo en grupo y el 54,8% las clases prácticas.

Tabla 5.197: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP21

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	41,9	18	58,1
Presentaciones	8	25,8	23	74,2
Plataforma Virtual	3	9,7	28	90,3

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar esta competencia específica procedimental, la cual refleja que el 58,1% señala que no se



emplea Internet, el 74,2% presentaciones y el 90,3% plataforma Moodle; por el contrario el 41,9% indica que se usa Internet, el 25,8% las presentaciones y el 9,7% la plataforma Moodle (véase tabla 5.197).

Para desarrollar la competencia específica procedimental “Saber integrar las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas en la enseñanza” (CEP22), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente son seminarios y talleres (98,4%), en la misma línea, no utilizadas las prácticas externas 96,9%, el 93,8% las tutorías, el 75,2% el trabajo autónomo, el 71,3% el trabajo en grupo, el 60,5% las clases teóricas y solo el 57,4% las clases prácticas.

Tabla 5.198: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP22

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	51	39,5	78	60,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	1,6	127	98,4
<b>Clases Prácticas</b>	55	42,6	74	57,4
<b>Prácticas Externas</b>	4	3,1	125	96,9
<b>Tutorías</b>	8	6,2	121	93,8
<b>Trabajo en Grupo</b>	37	28,7	92	71,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	32	24,8	97	75,2

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases prácticas (42,6%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 39,5% consideran las clases teóricas, el 28,7% el trabajo en grupo y el 24,8% el trabajo autónomo, mientras que las prácticas externas (3,1%), seminarios y talleres (1,6%) y tutorías (6,2%) son menos empleadas (véase tabla 5.198).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Saber integrar las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas en la enseñanza” (CEP22), es la plataforma Moodle la no utilizada mayormente (82,9%) mientras que las presentaciones e Internet (68,2% y 62% respectivamente) no se emplean.

Tabla 5.199: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP22

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	49	38	80	62
<b>Presentaciones</b>	41	31,8	88	68,2
<b>Plataforma Virtual</b>	22	17,1	107	82,9

En cambio, Internet (38%) y las presentaciones (31,8%) son señaladas como las herramientas que se usan para trabajar esta competencia específica procedimental, mientras que la plataforma Moodle (17,1%) se emplea menos (véase tabla 5.199).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Saber fomentar la interdisciplinariedad de las Ciencias y el resto de áreas curriculares (...), atendiendo especialmente a sus aplicaciones tecnológicas, la prevención de la salud y la prevención del medio ambiente” (CEP23).

Tabla 5.200: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP23

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	56	78,9	15	21,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	3	4,2	68	95,8
<b>Clases Prácticas</b>	22	31	49	69
<b>Prácticas Externas</b>	4	5,6	67	94,4
<b>Tutorías</b>	5	7	66	93
<b>Trabajo en Grupo</b>	13	18,3	58	81,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	22	31	49	69

Los sujetos participantes en este estudio consideran que las modalidades de enseñanza más utilizadas para el desarrollo de la competencia CEP23 son las clases teóricas 78,9%, frente al 21,1% que consideran que no es utilizada. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres (95,8%) y prácticas externas (94,4%) no son empleadas, en cambio el 4,2% y el 5,6% consideran que sí son usadas (véase tabla 5.200).

En este mismo sentido, las modalidades de tutorías, trabajos en grupo, trabajo autónomo y las clases prácticas son consideradas no aplicadas en un 93%, 81,7% y en un 69% las dos últimas; en cambio el 7%, el 18,3%, el 31% y el 31%, respectivamente creen que sí son utilizadas para el desarrollo de esta competencia.

Tabla 5.201: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP23

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	22	31	49	69
<b>Presentaciones</b>	19	26,8	52	73,2
<b>Plataforma Virtual</b>	1	1,4	70	98,6

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (69%, 73,2% y 98,6% respectivamente) para trabajar la competencia CEP23; en cambio el 31%, 26,8% y 1,4% (respectivamente para cada modalidad de enseñanza) señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.201).

Como observamos en la siguiente tabla, el 57,7% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Elaboración de unidades didácticas y unidades

de programación de contenidos propios del área” (CEP24); mientras que el 43,7%, el 38%, el 29,6%, el 8,5%, el 5,6% y el 1,4% señalan que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, clases prácticas, tutorías, prácticas externas y seminarios y talleres respectivamente (véase tabla 5.202).

Tabla 5.202: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP24

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	41	57,7	30	42,3
Seminarios y Talleres	1	1,4	70	98,6
Clases Prácticas	21	29,6	50	70,4
Prácticas Externas	4	5,6	67	94,4
Tutorías	6	8,5	65	91,5
Trabajo en Grupo	27	38	44	62
Trabajo Autónomo	31	43,7	40	56,3

El 98,6% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada, en este mismo sentido, las prácticas externas (94,4%), las tutorías (91,5%), las clases prácticas (70,4%), los trabajos en grupo (62%), el trabajo autónomo (56,3%) y las clases teóricas (42,3%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la CEP24.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Elaboración de unidades didácticas y unidades de programación de contenidos propios del área” (CEP24) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (98,6%), Internet (69%) y las presentaciones (73,2%) no son aplicadas; en cambio el 26,8% (presentaciones), el 31% (Internet) y el 1,4% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.203).

Tabla 5.203: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP24

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	22	31	49	69
Presentaciones	19	26,8	52	73,2
Plataforma Virtual	1	1,4	70	98,6

La modalidad de prácticas externas (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia “Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión” (CEP25), de la misma forma seminarios y talleres y tutorías (92,6% ambas), trabajo en grupo (81,5%), trabajo autónomo (66,7%), clases prácticas (40,7%) y clases teóricas (22,2%). Por el contrario, los estudiantes señalan que la modalidad de enseñanza más

empleada son las clases teóricas (77,8%), las clases prácticas (59,3%), el trabajo autónomo (33,3%), el trabajo en grupo (18,5%) y las menos utilizadas seminarios y talleres y la tutorías (7,4% ambas). (Véase tabla 5.204).

Tabla 5.204: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP25

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	21	77,8	6	22,2
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Clases Prácticas</b>	16	59,3	11	40,7
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Trabajo en Grupo</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Trabajo Autónomo</b>	9	33,3	18	66,7

En relación a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar esta competencia, la tabla 5.205 refleja que el 81,5% de los sujetos señalan que las presentaciones no son utilizadas, el 74,1% Internet y solo el 37% la plataforma Moodle. En cambio la más empleada es esta última herramienta TIC (63%) y la menos las presentaciones (18,5%), el 25,9% señalan Internet.

Tabla 5.205: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP25

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	7	25,9	20	74,1
<b>Presentaciones</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Plataforma Virtual</b>	17	63	10	37

Como la anterior competencia, la modalidad de prácticas externas (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia específica procedimental “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual” (CEP26), de la misma forma, seminarios y talleres y tutorías (92,6%), trabajo en grupo (66,7%), trabajo autónomo (59,3%) clases teóricas (40,7%) y clases prácticas (25,9%). Por el contrario, los estudiantes señalan que las modalidades de enseñanza más empleadas son las clases prácticas (74,1%), clases teóricas (59,3%), trabajo autónomo (40,7%), trabajo en grupo (33,3%) y las menos utilizadas las tutorías y seminarios y talleres (7,4%). (Véase tabla 5.206).

Tabla 5.206: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP26

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	16	59,3	11	40,7
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Clases Prácticas</b>	20	74,1	7	25,9
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	2	7,4	25	92,6
<b>Trabajo en Grupo</b>	9	33,3	18	66,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	11	40,7	16	59,3

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual” (CEP26).

El 77,8% de los sujetos indican que no se utiliza las presentaciones como herramientas TIC para trabajar esta competencia, igualmente para el 66,7% de la opción de Internet y Plataforma Moodle. En cambio, estas dos últimas tienen un porcentaje del 33,3% en relación a su uso y el 22,2% las presentaciones (véase tabla 5.207).

Tabla 5.207: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP26

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	9	33,3	18	66,7
<b>Presentaciones</b>	6	22,2	21	77,8
<b>Plataforma Virtual</b>	9	33,3	18	66,7

Como refleja la siguiente tabla las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son utilizadas por el docente para desarrollar la competencia específica “Conocer y saber aplicar las características de la religiosidad y del desarrollo moral infantil” (CEP27), en esta misma línea el 81,5% se lo atribuyen al trabajo en grupo, el 74,1% al trabajo autónomo, el 66,7% a las clases prácticas y solo el 22,2% señalan que las clases teóricas no se emplean.

Por el contrario, el 77,8% señalan las clases teóricas, el 33,3% las clases prácticas, el 25,9% el trabajo autónomo y solo el 18,5% indican el trabajo en grupo como las modalidades de enseñanza utilizadas para desarrollar esta competencia por parte del docente (véase tabla 5.208).

Tabla 5.208: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP27

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	21	77,8	6	22,2
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	9	33,3	18	66,7
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	0	0	27	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	5	18,5	22	81,5
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	25,9	20	74,1

Tabla 5.209: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP27

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Presentaciones</b>	13	48,1	14	51,9
<b>Plataforma Virtual</b>	7	25,9	20	74,1

Referente a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Conocer y saber aplicar las características de la religiosidad y del desarrollo moral infantil” (CEP27), la tabla anterior refleja que el 74,1% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle no es utilizada, el 96,3% Internet y solo el 51,9% las presentaciones. En cambio la más empleada es esta última herramienta TIC (48,1%) y la menos Internet (3,7%), la plataforma Moodle (25,9%). (Véase tabla 5.209).

La competencia específica procedimental “Desarrollar las competencias inherentes al perfil establecido para el docente del área de Enseñanza Religiosa Escolar” (CEP28), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que no es trabajada por el docente para desarrollar esta competencia son seminarios y talleres (100%), en este sentido, mayoritariamente no utilizan las tutorías y las prácticas externas (96,3% ambas), el trabajo autónomo (66,7%) y el trabajo de grupo (85,2%). El 63% de los sujetos indican que no emplean las clases prácticas y el 18,5% las clases teóricas.

Tabla 5.210: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP28

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	22	81,5	5	18,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	27	100
<b>Clases Prácticas</b>	10	37	17	63
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Tutorías</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	4	14,8	23	85,2
<b>Trabajo Autónomo</b>	9	33,3	18	66,7

Por el contrario, el 81,5% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza clases teóricas es la mayormente trabajada por el docente para desarrollar la competencia CE28, el 37% señalan las clases prácticas, el 14,8% trabajo en grupo, el 33,3% trabajo autónomo y el 3,7% tutorías y prácticas externas (véase tabla 5.210).

Tabla 5.211: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP28

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	1	3,7	26	96,3
Presentaciones	11	40,7	16	59,3
Plataforma Virtual	6	22,2	21	77,8

El 96,3% de los sujetos indican Internet como la herramienta TIC que no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia específica procedimental “Desarrollar las competencias inherentes al perfil establecido para el docente del área de Enseñanza Religiosa Escolar” (CEP28) frente al 3,7% que la señala como trabajada. En relación, a las otras dos opciones, la plataforma Moodle el 77,8% considera que no es manejada y el 22,2% que sí, y, las presentaciones el 59,3% no la emplean y el 40,7% sí (véase tabla 5.211).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para el acercamiento del alumnado al hecho religioso y al mensaje cristiano, y ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares” (CEP29).

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada para el desarrollo de esta competencia son las clases teóricas 78,9%, frente al 21,1% que consideran que no son utilizadas. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son empleadas, 91,2%, 96,5% y 94,7% respectivamente, en cambio el 8,8%, el 3,5% y el 5,3% (respectivamente) consideran que sí son usadas.

Tabla 5.212: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP29

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	45	78,9	14	21,1
Seminarios y Talleres	5	8,8	52	91,2
Clases Prácticas	12	21,1	45	78,9
Prácticas Externas	2	3,5	55	96,5
Tutorías	3	5,3	54	94,7
Trabajo en Grupo	16	28,1	41	71,9
Trabajo Autónomo	16	45,6	31	54,4

En este mismo sentido, las modalidades de enseñanza trabajo autónomo, trabajo en grupo y las clases prácticas son consideradas poco aplicadas, 45,6%, 28,1% y 21,1%, respectivamente, en cambio el 54,4%, el 71,9% y el 78,9%, creen que no son usadas (véase tabla 5.212).

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (64,9%, 75,4% y 87,7% respectivamente) para trabajar la competencia específica procedimental “Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para el acercamiento del alumnado al hecho religioso y al mensaje cristiano, y ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares” CEP29; en cambio el 35,1%, 24,6% y 12,3% señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.213).

Tabla 5.213: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP29

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	20	35,1	37	64,9
Presentaciones	14	24,6	43	75,4
Plataforma Virtual	7	12,3	50	87,7

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión docente” (CEP30).

Tabla 5.214: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP30

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	27	90	3	10
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	2	6,7	28	93,3
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	11	36,7	19	63,3
Trabajo Autónomo	8	26,7	22	73,3

Las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica procedimental, de la misma forma el 63,3% se lo atribuyen al trabajo en grupo, el 93,3% a las clases prácticas, al trabajo autónomo el 73,3% y el 10% a las clases teóricas frente al 90% que sí consideran esta modalidad como empleada; en este mismo sentido, el 26,7% el trabajo autónomo, las clases prácticas el 6,7% y el 36,7% el trabajo en grupo (véase tabla 5.214).

El 96,7% de los sujetos señalan la plataforma Moodle como la herramienta TIC que no es empleada para trabajar por el docente la competencia específica procedimental “Capacidad de crítica y autocrítica en relación con el desarrollo de la profesión docente”(CEP30), frente al 3,3% que la indican como utilizada. De la misma manera, el 83,3% señalan Internet como no empleada y el 40% las presentaciones frente al 16,7% y el 60% (respectivamente) que consideran que sí son usadas estas herramientas TIC (véase tabla 5.215).



Tabla 5.215: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP30

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	5	16,7	25	83,3
Presentaciones	18	60	12	40
Plataforma Virtual	1	3,3	29	96,7

Al igual que ocurría con la anterior competencia, las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica procedimental “Capacidad para adaptarse a las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje”(CEP31), de la misma forma el 56,7% se lo atribuyen al trabajo en grupo, el 93,3% a las clases prácticas, al trabajo autónomo el 73,3% y el 13,3% a las clases teóricas frente al 86,7% que sí consideran esta modalidad como empleada; en este mismo sentido, el 26,7% el trabajo autónomo, las clases prácticas el 6,7% y el 43,3% el trabajo en grupo (véase tabla 5.216).

Tabla 5.216: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP31

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	26	86,7	4	13,3
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	2	6,7	28	93,3
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	13	43,3	17	56,7
Trabajo Autónomo	8	26,7	22	73,3

La plataforma Moodle como herramienta TIC que utiliza el docente para trabajar esta competencia específica procedimental no es empleada, en la misma línea, el 86,7% de los sujetos señalan la opción de Internet frente al 13,3% que indican lo contrario. Por último, el 63,3% consideran las presentaciones como usadas y opuestamente el 36,7% como no empleadas (véase tabla 5.127).

Tabla 5.217: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP31

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	13,3	26	86,7
Presentaciones	19	63,3	11	36,7
Plataforma Virtual	0	0	30	100

Como observamos en la siguiente tabla, el 90,5% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Analizar y aplicar la legislación vigente de

centro escolar de Primaria” (CEP32); mientras que el 28,6%, el 21,4%, el 16,7% y el 4,8% señalan que se utiliza las modalidades de enseñanza trabajo en grupo, clases prácticas, trabajo autónomo y seminarios y talleres respectivamente.

Tabla 5.218: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP32

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	38	90,5	4	9,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	4,8	40	95,2
<b>Clases Prácticas</b>	9	21,4	33	78,6
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	42	100
<b>Tutorías</b>	0	0	42	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	12	28,6	30	71,4
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	16,7	35	83,3

El 95,2% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada por el docente, en este mismo sentido, las clases prácticas (78,6%), los trabajos en grupo (71,4%), el trabajo autónomo (83,3%) y las clases teóricas (9,5%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica procedimental. Por último, el 100% de los sujetos indican que no son empleadas las modalidades de enseñanza prácticas externas y las tutorías (véase tabla 5.218).

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Analizar y aplicar la legislación vigente de centro escolar de Primaria” (CEP32) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle y las presentaciones no son aplicadas; en cambio el 21,4% indica Internet como empleada para trabajar esta competencia frente al 78,6% que no lo consideran (véase tabla 5.219).

Tabla 5.219: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP32

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	9	21,4	33	78,6
<b>Presentaciones</b>	0	0	42	100
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	42	100

La modalidad de enseñanza seminarios y talleres (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia “Capacidad para resolver conflictos en el marco de una institución educativa” (CEP33), de la misma forma prácticas externas y tutorías (97,6%), trabajo autónomo (85,7%), trabajo en grupo y clases prácticas (76,2% ambas) y clases teóricas (23,8%). Por el contrario, los estudiantes señalan que las modalidades de enseñanza más empleadas son las clases teóricas (76,2%), el trabajo en grupo y las clases prácticas (23,8%), el trabajo autónomo (14,3%) y las menos utilizadas las clases prácticas y las tutorías (2,4%). (Ver tabla 5.220).

Tabla 5.220: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP33

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	32	76,2	10	23,8
Seminarios y Talleres	0	0	42	100
Clases Prácticas	10	23,8	32	76,2
Prácticas Externas	1	2,4	41	97,6
Tutorías	1	2,4	41	97,6
Trabajo en Grupo	10	23,8	32	76,2
Trabajo Autónomo	6	14,3	36	85,7

En relación a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Capacidad para resolver conflictos en el marco de una institución educativa” (CEP33), la tabla 5.221 refleja que el 97,2% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle y las presentaciones no son utilizadas y el 95,2% Internet. En cambio las más empleada es esta última herramienta TIC (4,8%) y la menos la plataforma Moodle y presentaciones (ambas con 2,4%).

Tabla 5.221: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP33

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	2	4,8	40	95,2
Presentaciones	1	2,4	41	97,6
Plataforma Virtual	1	2,4	41	97,6

Como refleja la tabla siguiente las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías no son utilizadas por el docente para desarrollar la competencia específica “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa” (CEP34), en esta misma línea el 93,3% se lo atribuyen al trabajo en grupo, el 83,3% al trabajo autónomo, el 80% a las clases prácticas y solo el 13,3% señalan que las clases teóricas no se emplean.

Tabla 5.222: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP34

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	26	86,7	4	13,3
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	6	20	24	80
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	2	6,7	28	93,3
Trabajo Autónomo	5	16,7	25	83,3

Por el contrario, el 86,7% señalan las clases teóricas, el 20% las clases prácticas, el 16,7% el trabajo autónomo y solo el 6,7% indican el trabajo en grupo como las

modalidades de enseñanza utilizadas para desarrollar esta competencia por parte del docente (véase tabla 5.222).

Tabla 5.223: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP34

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	17	56,7	13	43,3
Presentaciones	22	73,3	8	26,7
Plataforma Virtual	2	6,7	28	93,3

Referente a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa” (CEP34), la tabla anterior 5.223 refleja que el 93,3% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle no es utilizada, el 43,3% Internet y solo el 26,7% las presentaciones. En cambio, las más empleada es esta última herramienta TIC (73,3%) y la menos plataforma Moodle (6,7%), la opción de Internet (56,7%).

En referencia a la competencia específica procedimental “Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico y elaboración de hipótesis” (CEP35), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que no son trabajadas por el docente para desarrollar esta competencia son seminarios y talleres (100%), en este sentido, mayoritariamente no utilizan las prácticas externas (97%), las tutorías, el trabajo de grupo y las clases prácticas (90.9%) y el trabajo autónomo (72,7%). El 21,2% de los sujetos indican que no emplean las clases teóricas.

Tabla 5.224: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP35

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	26	78,8	7	21,2
Seminarios y Talleres	0	0	33	100
Clases Prácticas	3	9,1	30	90,9
Prácticas Externas	1	3	32	97
Tutorías	3	9,1	30	90,9
Trabajo en Grupo	3	9,1	30	90,9
Trabajo Autónomo	9	27,3	24	72,7

Por el contrario, el 78,8% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza clases teóricas es la mayormente trabajada por el docente para desarrollar la competencia CEP35, el 27,3% señalan trabajo autónomo, el 9,1% trabajo en grupo, las clases prácticas y tutorías (respectivamente), y solo el 3% prácticas externas (véase tabla 5.224).

El 54,5% de los sujetos indican Internet como la herramienta TIC que no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia específica procedimental “Exponer y aplicar las técnicas y métodos propios de la Historia (categorías temporales, representaciones de ciclos y etapas, uso de fuentes históricas, empleo de vocabulario específico y elaboración de hipótesis” (CEP35), frente al 45,5% que la señala como empleada. En relación, a las otras dos opciones, la plataforma Moodle el 97% considera que no y el 3% que sí, y, las presentaciones el 42,4% no la emplean y el 57,6% sí (véase tabla 5.225).

Tabla 5.225: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP35

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	45,5	18	54,5
Presentaciones	19	57,6	14	42,4
Plataforma Virtual	1	3	32	97

La modalidad de enseñanza seminarios y talleres (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar la competencia “Saber elaborar e interpretar mapas, ejes cronológicos, fichas bibliográficas y adquirir un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social” (CEP36), de la misma forma prácticas externas y trabajo en grupo (97%), tutorías (90,9%), trabajo autónomo (36,4%), clases prácticas (87,9%) y clases teóricas (42,4%). Por el contrario, los estudiantes señalan que la modalidad de enseñanza más empleada es el trabajo autónomo (63,6%), las clases teóricas (57,6%), las clases prácticas (12,1%), las tutorías (9,1%) y las menos utilizadas el trabajo en grupo y las prácticas externas (3%). (Véase tabla 5.226).

Tabla 5.226: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP36

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	19	57,6	14	42,4
Seminarios y Talleres	0	0	33	100
Clases Prácticas	4	12,1	29	87,9
Prácticas Externas	1	3	32	97
Tutorías	3	9,1	30	90,9
Trabajo en Grupo	1	3	32	97
Trabajo Autónomo	21	63,6	12	36,4

En relación a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar esta competencia, la tabla 5.227 refleja que el 100% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle no es empleada, al igual que las presentaciones (54,5%) e Internet (51,5%). En cambio las más utilizada es esta última herramienta TIC (48,5%) y la menos la opción presentaciones (45,5%).

Tabla 5.227: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP36

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	16	48,5	17	51,5
Presentaciones	15	45,5	18	54,5
Plataforma Virtual	0	0	33	100

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Saber hacer una programación con el perfil establecido para el docente de esta materia y nivel” (CEP37).

Tabla 5.228: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP37

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	76,7	7	23,3
Seminarios y Talleres	5	16,7	25	83,3
Clases Prácticas	0	0	30	100
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	1	3,3	29	96,7
Trabajo en Grupo	11	36,7	19	63,3
Trabajo Autónomo	13	43,3	17	56,7

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más utilizada son las clases teóricas 76,7%, frente al 23,3% que consideran que no es utilizada. Por el contrario, piensan que las modalidades prácticas externas y clases prácticas no son empleadas, 100% ambas.

En este mismo sentido, las modalidades de tutorías, trabajos en grupo, trabajo autónomo y los seminarios y talleres son señaladas como no aplicadas, 96,7%, 63,3%, 56,7% y 83,3%, respectivamente, en cambio el 3,3%, el 36,7%, el 43,3% y el 16,7%, respectivamente creen que sí son utilizadas (véase tabla 5.228).

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet es empleado un 50% frente al otro 50% que consideran que no se utiliza, de igual forma, los sujetos indican que las presentaciones y la plataforma Moodle (100% ambas) no son usadas por el docente para trabajar la competencia CEP37 (véase tabla 5.229).

Tabla 5.229: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP37

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	50	15	50
Presentaciones	0	0	30	100
Plataforma Virtual	0	0	30	100

Como observamos en la siguiente tabla, el 80% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica procedimental “Saber tener un espíritu crítico constructivo frente a la realidad histórico-religiosa concreta de la vida” (CEP38); mientras que el 46,7%, el 36,7%, el 16,7%, y el 3,3% señalan que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, seminarios y talleres y clases prácticas respectivamente (véase tabla 5.230).

Tabla 5.230: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP38

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	24	80	6	20
<b>Seminarios y Talleres</b>	5	16,7	25	83,3
<b>Clases Prácticas</b>	1	3,3	29	96,7
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	30	100
<b>Tutorías</b>	0	0	30	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	11	36,7	19	63,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	14	46,7	16	53,3

El 100% señala que las modalidades de enseñanza prácticas externas y tutorías no son utilizadas, en este mismo sentido, las clases prácticas (96,7%), los seminarios y talleres (83,3%), los trabajos en grupo (63,3%), el trabajo autónomo (53,3%) y las clases teóricas (20%) son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica procedimental.

Tabla 5.231: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP38

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	16	53,3	14	46,7
<b>Presentaciones</b>	0	0	30	100
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	30	100

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Saber tener un espíritu crítico constructivo frente a la realidad histórico-religiosa concreta de la vida” (CEP38) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle y las presentaciones no son aplicadas, así mismo, el 46,7% indican la opción de Internet frente al 53,3% que considera que sí se emplea (véase tabla 5.231).

En referencia a la competencia específica procedimental “Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” (CEP39), el alumnado indica que la modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases prácticas (67,9%), trabajo autónomo (28,6%) y trabajo en grupo (21,4%), en cambio las que

menos utilizan son seminarios y talleres (7,1%). El 17,9% y el 14,3% de los sujetos indican que utilizan clases teóricas y prácticas externas respectivamente (véase tabla 5.232).

Tabla 5.232: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP39

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	5	17,9	23	82,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,1	26	92,9
<b>Clases Prácticas</b>	19	67,9	9	32,1
<b>Prácticas Externas</b>	4	14,3	24	85,7
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	6	21,4	22	78,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	8	28,6	20	71,4

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada, el 92,9% señala seminarios y talleres, el 71,4% trabajo autónomo, el 78,6% trabajos en grupo, el 85,7% prácticas externas, el 32,1% clases prácticas y el 82,1% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” (CEP39).

Tabla 5.233: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP39

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	15	53,6	13	46,4
<b>Presentaciones</b>	21	75	7	25
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	28	100

Como podemos observar, las TIC no son utilizadas mayoritariamente, el 100% señala Moodle, el 46,4% Internet y el 25% las presentaciones; por el contrario el 75% indican que el docente utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica procedimental y el 53,6% señalan Internet (véase tabla 5.233).

Al igual que la competencia anterior, el 100% de los sujetos indican que las tutorías no son utilizadas por el docente para trabajar la competencia procedimental “Desarrollar la capacidad de utilizar de forma crítica diversas fuentes de información para dar respuesta fundamentada y personal a cuestiones básicas sobre la realidad educativa” (CEP40), de igual forma el 96,4%, el 92,9%, el 85,7%, el 82,1%, el 75% y el 42,9% señalan las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, trabajo en grupo, prácticas externas, clases teóricas, trabajo autónomo y clases prácticas, respectivamente.



Por el contrario, las clases prácticas (57,1%) son las indicadas como modalidades de enseñanza más utilizadas por el docente para desarrollar esta competencia procedimental, el 25% el trabajo autónomo, el 17,9% las clases teóricas, el 14,3% las prácticas externas, el 7,1% el trabajo en grupo, y las menos empleadas los seminarios y talleres 3,6% (véase tabla 5.234).

Tabla 5.234: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP40

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	5	17,9	23	82,1
Seminarios y Talleres	1	3,6	27	96,4
Clases Prácticas	16	57,1	12	42,9
Prácticas Externas	4	14,3	24	85,7
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	2	7,1	26	92,9
Trabajo Autónomo	7	25	21	75

En referencia a las herramientas TIC empleadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Desarrollar la capacidad de utilizar de forma crítica diversas fuentes de información para dar respuesta fundamentada y personal a cuestiones básicas sobre la realidad educativa” (CEP40), la indicada como la opción no trabajada es la plataforma Moodle (100%), el 50% señalan que utilizan Internet frente al otro 50% que manifiesta que no, por último, el 60,7% indican las presentaciones como la opción más utilizada opuestamente al 39,3% que indican que no utilizan esta herramienta TIC (véase tabla 5.235).

Tabla 5.235: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP40

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	14	50	14	50
Presentaciones	17	60,7	11	39,3
Plataforma Virtual	0	0	28	100

Como refleja la siguiente tabla las modalidades de enseñanza seminarios y talleres, prácticas externas, tutorías y trabajo en grupo no son utilizadas por el docente para desarrollar la competencia específica “Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza” (CEP41), en esta misma línea el 63,6% se lo atribuyen al trabajo autónomo, el 36,4% a las clases prácticas y solo el 18,2% señalan que las clases teóricas no se emplean (véase tabla 5.236).

Tabla 5.236: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP41

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	9	81,8	2	18,2
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	11	100
<b>Clases Prácticas</b>	7	63,6	4	36,4
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	11	100
<b>Tutorías</b>	0	0	11	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	0	0	11	100
<b>Trabajo Autónomo</b>	4	36,4	7	63,6

Por el contrario, el 81,8% señalan las clases teóricas, el 63,6% las clases prácticas y solo el 36,4% el trabajo autónomo como las modalidades de enseñanza utilizadas para desarrollar la competencia CEP41 por parte del docente.

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza” (CEP41), la tabla 5.237 refleja que ninguna de las opciones (plataforma Moodle, Internet o presentaciones) es empleada para trabajar esta competencia específica procedimental.

Tabla 5.237: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP41

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	0	0	11	100
<b>Presentaciones</b>	0	0	11	100
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	11	100

Para desarrollar la competencia específica procedimental “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual” (CEP42), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente son las tutorías (100%), en la misma línea, el 96,4% consideran seminarios y talleres y prácticas externas, el 78,6% el trabajo autónomo, el 57,1% las clases teóricas y las clases prácticas y por último el 28,6% el trabajo en grupo.

Tabla 5.238: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP42

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Clases Prácticas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	20	71,4	8	28,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	6	21,4	22	78,6

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que la modalidad de enseñanza trabajo en grupo (71,4%) es la más utilizada por el docente para desarrollarla, el 42,9% consideran las clases teóricas y las clases prácticas, el 21,4% el trabajo autónomo, mientras que las prácticas externas y los seminarios y talleres (3,6%) son menos empleados (véase tabla 5.238).

Respecto a las herramientas TIC manejadas por el docente para trabajar la competencia específica “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual” (CEP42), es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (75%), mientras que las presentaciones el 64,3% e Internet el 57,1%.

En cambio, Internet (42,9%) es señalada como la herramienta TIC que mayormente se usa para trabajar la competencia CEP43, mientras que las presentaciones (35,7%) y la plataforma Moodle (25%) se emplean menos (véase tabla 5.239).

Tabla 5.239: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP42

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	12	42,9	16	57,1
Presentaciones	10	35,7	18	64,3
Plataforma Virtual	7	25	21	75

Para el desarrollo de la competencia “Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad” (CEP43), la modalidad de tutorías (100%) no es utilizada por el docente para desarrollar esta competencia, de la misma forma, prácticas externas (96,4%), seminarios y talleres (92,9%), trabajo autónomo (71,4%), clases prácticas (60,7%), clases teóricas (57,1%) y trabajo en grupo (28,6%). Por el contrario, los estudiantes señalan que las modalidades de enseñanza más empleada son el trabajo en grupo (71,4%), las clases teóricas (42,9%), las clases prácticas (39,3%) y el trabajo autónomo (28,6%) y los menos utilizadas seminarios y talleres (7,1%) y prácticas externas (3,6%).(Véase tabla 5.240).

Tabla 5.240: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP43

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,1	26	92,9
<b>Clases Prácticas</b>	11	39,3	17	60,7
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	20	71,4	8	28,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	8	28,6	20	71,4

Tabla 5.241: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP43

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	11	39,3	17	60,7
<b>Presentaciones</b>	9	32,1	19	67,9
<b>Plataforma Virtual</b>	8	28,6	20	71,4

En relación a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica procedimental “Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad” (CEP43), la tabla anterior refleja que el 71,4% de los sujetos señalan que la plataforma Moodle no es utilizada, el 67,9% las presentaciones y el 60,7% Internet. En cambio las más empleada es esta última herramienta TIC (39,3%) y la menos la plataforma Moodle (28,6%), el 32,1% señalan las presentaciones (véase tabla 5.241).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa” (CEP44).

Tabla 5.242: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEP44

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,1	26	92,9
<b>Clases Prácticas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	16	57,1	12	42,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	6	21,4	22	78,6

Los sujetos participantes en este estudio consideran que la modalidad de enseñanza más empleada es el trabajo en grupo 57,1% frente al 42,9% que consideran que no es utilizada. Por el contrario, piensan que las modalidades seminarios y talleres (92,9%) y prácticas externas (96,4%) no son empleadas, en cambio el 7,1% y el 3,6% consideran que sí son usadas, respectivamente (véase tabla 5.242).

En este mismo sentido, las modalidades de tutorías, trabajo autónomo y las clases prácticas y clases teóricas son indicadas como no aplicadas, 100%, 78,6%, 57,1%, respectivamente, en cambio el 21,4% señalan el trabajo autónomo y el 42,9% las clases teóricas y clases prácticas que creen que sí son usadas para el desarrollo de la competencia CEP44.

De igual forma, los estudiantes participantes en este estudio señalan que el uso de Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle no son empleadas (67,9%, 67,9% y 71,4% respectivamente) para trabajar la competencia específica procedimental “Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa” (CEP44); en cambio el 32,1%, 32,1% y 28,6% señalan que sí son empleadas (véase tabla 5.243).

Tabla 5.243: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEP44

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	9	32,1	19	67,9
Presentaciones	9	32,1	19	67,9
Plataforma Virtual	8	28,6	20	71,4

A continuación presentamos un resumen de las modalidades de enseñanza empleadas por el docente para la adquisición de competencias específicas procedimentales.

En la tabla 5.244 observamos que las competencias específicas procedimentales son adquiridas y desarrolladas por el alumnado participante en el estudio principalmente a través de las clases teóricas seguidas de clases prácticas, en menor medida utilizan el trabajo en grupo y mínimamente los estudiantes indican el empleo del trabajo autónomo. Por consiguiente, no utilizan para la adquisición de este tipo de competencias seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías.

Tabla 5.244: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias específicas procedimentales

COMPETENCIAS	MODALIDADES DE ENSEÑANZA						
	Clases teóricas	Seminarios y talleres	Clases prácticas	Prácticas externas	Tutorías	Trabajo en grupo	Trabajo autónomo
CEP1	X						
CEP2	X						
CEP3	X						
CEP4	X						
CEP5	X						
CEP6			X				
CEP7			X				
CEP8			X				
CEP9			X				
CEP10	X						
CEP11	X						
CEP12	X						
CEP13	X						
CEP14			X				
CEP15	X						
CEP16	X						
CEP17	X						
CEP18			X				
CEP19	X						
CEP20			X				
CEP21	X						
CEP22			X				
CEP23	X						
CEP24	X						
CEP25	X						
CEP26			X				
CEP27	X						
CEP28	X						
CEP29	X						
CEP30	X						
CEP31	X						
CEP32	X						
CEP33	X						
CEP34	X						
CEP35	X						
CEP36							X
CEP37	X						
CEP38	X						
CEP39			X				
CEP40			X				
CEP41	X						
CEP42	X		X				
CEP43						X	
CEP44						X	

Es necesario destacar que para la adquisición y desarrollo de este tipo de competencias, el docente hace uso de una sola modalidad de enseñanza excepto para la competencia “Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad” CEP42, que es trabajada combinando las clases teóricas junto con las clases prácticas.

Con respecto al manejo que el profesorado realiza de las herramientas TIC para la adquisición de las competencias específicas procedimentales, el alumnado adquiere y desarrolla dichas competencias a través de Internet y las presentaciones haciendo menor uso de la plataforma virtual Moodle (véase tabla 5.245).

Cada una de las competencias valoradas son adquiridas haciendo uso solo de una herramienta TIC excepto las siguientes competencias: “Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco del paradigma epistemológico de la L2 en Educación Primaria, utilizando de forma integral los saberes (...) adecuados al nivel educativo de esta etapa de enseñanza” (CEP5), “Ser capaz de identificar a los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, y orientar a los padres” (CEP15), “Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo, así como ser capaz de usar los recursos de producción textual” (CEA26), “Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa” (CEP44).

Las herramientas TIC empleadas por el docente para la adquisición de la competencia CEP5 son presentaciones y plataforma virtual con el mismo porcentaje 54,3% ambas. Al igual ocurre con las competencias CEP15 y CEP45, Internet y presentaciones son las TIC indicadas para la adquisición de estas competencias, donde su uso aparece combinado con un 44,4% de empleabilidad para la primera y un 32,1% para la segunda. Para la competencia CEP26, Internet y plataforma Moodle son señaladas por el alumnado como las herramientas TIC utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia con un 33,3%.

Tabla 5.245: Manejo de herramientas TIC para la adquisición de competencias específicas procedimentales

COMPETENCIAS	HERRAMIENTAS TIC		
	Internet	Presentaciones	Plataforma virtual
CEP1		X	
CEP2		X	
CEP3		X	
CEP4			X
CEP5		X	X
CEP6		X	
CEP7		X	
CEP8		X	
CEP9		X	
CEP10	X		
CEP11			X
CEP12	X		
CEP13		X	
CEP14	X		
CEP15	X	X	
CEP16		X	
CEP17		X	
CEP18	X		
CEP19	X		
CEP20	X		
CEP21	X		
CEP22	X		
CEP23	X		
CEP24	X		
CEP25			X
CEP26	X		X
CEP27		X	
CEP28		X	
CEP29	X		
CEP30		X	
CEP31		X	
CEP32	X		
CEP33	X		
CEP34		X	
CEP35		X	
CEP36	X		
CEP37	X		
CEP38	X		
CEP49		X	
CEP40		X	
CEP41	-	-	-
CEP42	X		
CEP43	X		
CEP44	X	X	

Por último, la competencia “Conocer los fundamentos del lenguaje musical, técnica instrumental y vocal, armonía, rítmica y danza” (CEP41), el alumnado participante en el estudio indica no utilizar herramientas TIC para la adquisición de dicha competencia.

### 5.6.1. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias específicas procedimentales

Al hilo de lo expuesto hasta el momento, creemos conveniente realizar una breve descripción de las modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado y la combinación de herramientas TIC que este emplea para que el alumnado adquiera las competencias específicas procedimentales.



Con la modalidad de clases prácticas se trabajan las competencias CEP6, CEP7, CEP8, CEP9, CEP14, CEP18, CEP20, CEP22, CEP26, CEP39 y CEP40. De estas, en las CEP6, CEP7, CEP8, CEP9, CEP39 y CEP40, el docente emplea como herramientas TIC las presentaciones para su adquisición, mientras que en las CEP14, CEP18, CEP20, CEP22 y CEP26, se maneja Internet para su logro.

Destacamos que para la CEP26 se usan como herramientas TIC Internet y la plataforma virtual.

Existen tres competencias (CEP36, CEP43 y CEP44) que para su adquisición el profesorado emplea la modalidad de trabajo autónomo, para las dos primeras, se utiliza como herramientas TIC Internet, mientras que para la última se hace uso combinado de Internet y presentaciones para su desarrollo.

El resto de competencias específicas procedimentales (CEP1, CEP2, CEP3, CEP5, CEP13, CEP15, CEP16, CEP17, CEP27, CEP28, CEP30, CEP31, CEP34 y CEP35) se trabajan utilizando como modalidad de enseñanza las clases teóricas para su adquisición empleando las presentaciones como herramientas TIC, mientras que para las competencias CEP10, CEP12, CEP19, CEP21, CEP23, CEP29, CEP32, CEP33, CEP37 y CEP38 se usa Internet. En este sentido, las competencias CEP3, CEP4, CEP10 y CEP25, el profesorado emplea como herramientas TIC la plataforma virtual. Es necesario destacar que para la competencia CEP15 se hace uso de Internet y de presentaciones como herramientas TIC para su adquisición.

Para competencia CEP42 se utilizan como modalidades de enseñanza las clases teóricas junto con las clases prácticas y la herramienta TIC empleada por el profesorado para su adquisición es Internet.

### **5.7. Grado de adquisición de las competencias específicas actitudinales**

A continuación, se procede al estudio y análisis de la valoración del nivel de adquisición de las competencias específicas actitudinales, expresado por los participantes en esta investigación, por esta razón, la siguiente tabla presenta los estadísticos de tendencia central, media y desviación típica de estos datos (véase tabla 5.246).

Tabla 5.246: Valoración de las competencias específicas actitudinales

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ACTITUDINALES	Media	Desv. Tip	N
Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable. (CEA1)	3,45	1,178	174
Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.(CEA2)	3,95	0,987	95
Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.(CEA3)	3,87	0,957	181
Disposición para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora del producto de sus actividades, compartiendo saberes y experiencias.(CEA4)	4,05	0,829	214
Adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y (...) y mostrando un espíritu crítico ante sus producciones.(CEA5)	3,66	0,873	35
Discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. (CEA6)	3,86	0,772	35
Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.(CEA7)	3,94	1,116	34
Contribuir a desarrollar en los alumnos, la elaboración de conceptos sobre la función de los objetos a través de la observación, la manipulación y la experimentación con ellos. (CEA8)	3,94	1,059	34
Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena. (CEA9)	3,76	1,200	34
Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales. (CEA10)	4,16	1,014	37
Ser capaz de reflexionar profundamente sobre la estructura, niveles, propiedades y funciones del lenguaje. (CEA11)	3,79	1,277	38
Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.(CEA12)	3,07	1,328	87
Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.(CEA13)	3,31	1,345	75
Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.(CEA14)	4,36	0,613	44
Ser sensibles a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión social y educativa.(CEA15)	4,19	0,736	27
Calidad.(CEA16)	3,43	0,790	28
Toma de decisión.(CEA17)	3,39	0,956	28
Capacidad de iniciativa y participación.(CEA18)	3,68	0,905	28
Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria.(CEA19)	3,39	0,495	31
Lograr la capacidad para ejercer de modo crítico y reflexivo en una sociedad y comunidad escolar plural y diversa. (CEA20)	3,52	0,769	31
Ser respetuosos con el medio natural, para poder transmitir los valores de respeto y protección de la naturaleza.(CEA21)	4,15	0,662	27
Ser conscientes y coherentes en nuestros hábitos de consumo de los recursos naturales por los impactos y riesgos que estos implican.(CEA22)	3,85	0,818	27
Valorar la importancia que el conocimiento y buen uso de la lengua española tienen para el desarrollo de la persona y la adquisición de otros aprendizajes, así como en su formación como docentes.(CEA23)	4,07	0,730	27
Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno.(CEA24)	3,96	0,587	27
Comprender y valorar la experiencia que la Religión aporta a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano.(CEA25)	4,18	0,782	57
Adquirir y transmitir actitudes y modelos evangélicos encaminados al compromiso ético y a la coherencia con las propias convicciones.(CEA26)	3,96	0,808	27
Ser sensible al interés de los-as alumnos-as y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el aprendizaje de lo religioso y fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura a la trascendencia.(CEA27)	4,15	0,718	27
Capacidad de ejercer como agente subsidiario de la familia en la educación de los niños y favorecer actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social.(CEA28)	3,53	0,900	30
Adquirir actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del derecho a la diferencia.(CEA29)	3,53	0,937	30
Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación.(CEA30)	3,10	1,185	42
Fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y el pensamiento crítico.(CEA31)	3,76	1,018	74
Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas.(CEA32)	3,43	1,194	30
Habilidad para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza y para el trabajo en equipos interdisciplinares.(CEA33)	2,79	1,111	33

## Capítulo 5

### RESULTADOS CUANTITATIVOS

Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez

Actitudes de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y el respeto de los derechos humanos.(CEA34)	3,12	1,083	33
Ser tolerantes y comprensivos ante otros medios sociales y culturales.(CEA35)	4,02	0,952	44
Valorar la capacidad para hacer efectiva la inspiración cristiana en el ejercicio de la vocación de maestro. (CEA36)	4,20	0,714	30
Fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura al Evangelio. (CEA37)	4,37	0,615	30
Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social. (CEA38)	4,00	1,089	28
Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.(CEA39)	3,86	0,848	28
Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical.(CEA40)	4,27	0,647	11
Desarrollo de la flexibilidad.(CEA41)	4,32	0,772	28
Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.(CEA42)	4,07	0,879	55
Fomentar hábitos que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno.(CEA43)	4,43	0,959	28

Los datos obtenidos en este estudio reflejan que la competencia específica actitudinal menormente valorada en su nivel de adquisición es “Habilidad para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza y para el trabajo en equipos interdisciplinarios” ( $\bar{x}=2,79$ ), en cambio las competencias mayormente valoradas son “Fomentar hábitos que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” ( $\bar{x}=4,43$ ), “Fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura al Evangelio” ( $\bar{x}=4,37$ ), “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa” ( $\bar{x}=4,36$ ), “Desarrollo de la flexibilidad” ( $\bar{x}=4,32$ ), “Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical” ( $\bar{x}=4,27$ ), “Valorar la capacidad para hacer efectiva la inspiración cristiana en el ejercicio de la vocación de maestro” ( $\bar{x}=4,20$ ), “Ser sensibles a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión social y educativa” ( $\bar{x}=4,19$ ), “Comprender y valorar la experiencia que la Religión aporta a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano” ( $\bar{x}=4,18$ ), “Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales” ( $\bar{x}=4,16$ ), con una media de  $\bar{x}=4,15$  las competencias específicas actitudinales “Ser respetuosos con el medio natural, para poder transmitir los valores de respeto y protección de la naturaleza” y “Ser sensible al interés de los-as alumnos-as y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el aprendizaje de lo religioso y fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura a la trascendencia”, “Valorar la importancia que el conocimiento y buen uso de la lengua española tienen para el desarrollo de la persona y la adquisición de otros aprendizajes,

así como en su formación como docentes” y “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” ambas con media  $\bar{x}=4,07$ , “Disposición para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora del producto de sus actividades, compartiendo saberes y experiencias” ( $\bar{x}=4,05$ ), “Ser tolerantes y comprensivos ante otros medios sociales y culturales” ( $\bar{x}=4,02$ ) y “Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social” ( $\bar{x}=4,00$ ).

Este alumnado, valora con un nivel medio alto la adquisición de las competencias específicas actitudinales “Adquirir y transmitir actitudes y modelos evangélicos encaminados al compromiso ético y a la coherencia con las propias convicciones” y “Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (ambas con  $\bar{x}=3,96$ ), “Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica” ( $\bar{x}=3,95$ ), con una media de  $\bar{x}=3,94$  las competencias “Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano” y “Contribuir a desarrollar en los alumnos, la elaboración de conceptos sobre la función de los objetos a través de la observación, la manipulación y la experimentación con ellos”, “Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral” ( $\bar{x}=3,87$ ), las competencias específicas actitudinales “Discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” y “Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno” con una media de  $\bar{x}=3,86$ , “Ser conscientes y coherentes en nuestros hábitos de consumo de los recursos naturales por los impactos y riesgos que estos implican” ( $\bar{x}=3,85$ ), “Ser capaz de reflexionar profundamente sobre la estructura, niveles, propiedades y funciones del lenguaje” ( $\bar{x}=3,79$ ), “Fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y el pensamiento crítico” y “Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena” ( $\bar{x}=3,76$  ambas), “Capacidad de iniciativa y participación” ( $\bar{x}=3,68$ ), “Adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y (...) y mostrando un espíritu crítico ante sus producciones” ( $\bar{x}=3,66$ ), las competencias específicas actitudinales con media  $\bar{x}=3,53$  “Adquirir actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del derecho a la diferencia” y

“Capacidad de ejercer como agente subsidiario de la familia en la educación de los niños y favorecer actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social”, y por último, “Lograr la capacidad para ejercer de modo crítico y reflexivo en una sociedad y comunidad escolar plural y diversa” ( $\bar{x}=3,52$ ).

Igualmente, la muestra de este estudio valora con un nivel medio bajo la adquisición de las competencias específicas actitudinales siguientes: “Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones” ( $\bar{x}=3,07$ ), “Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación” ( $\bar{x}=3,10$ ), “Actitudes de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y el respeto de los derechos humanos” ( $\bar{x}=3,12$ ), “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” ( $\bar{x}=3,31$ ), las competencias actitudinales “Toma de decisión” y “Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria” con una media de  $\bar{x}=3,39$  (respectivamente), “Calidad” y “Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas” ambas competencias con una media de  $\bar{x}=3,4$ , y por último, la competencia específica actitudinal “Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable” ( $\bar{x}=3,45$ ).

Estas competencias específicas actitudinales quedan mayormente detalladas a través de un análisis de las modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de las mismas, y con el estudio de las herramientas TIC manejadas para trabajarlas.

A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de las modalidades de enseñanza empleadas, así como, de las herramientas TIC utilizadas por el docente en el desarrollo de cada una de las competencias específicas actitudinales estudiadas en esta investigación.

En referencia a la competencia actitudinal “Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable”(CEA1), solo el 2,3% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son prácticas externas, el 4% seminarios y talleres, el 12,1% las tutorías, el 18,4% el trabajo en grupo, en cambio, el 19,5% consideran que son las

clases prácticas, mientras que el 89,7% señalan clases teóricas y el 37,4% el trabajo autónomo.

Las prácticas externas (97,7%) es una modalidad de enseñanza no utilizada por el docente mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 10,3%. El 80,5% consideran que las modalidades no empleadas son las clases prácticas, el 87,9% tutorías, el 62,6% el trabajo autónomo, el 81,6% el trabajo en grupo y el 96% seminarios y talleres (véase tabla 5.247).

Tabla 5.247: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA1

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	156	89,7	18	10,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	7	4	167	96
<b>Clases Prácticas</b>	34	19,5	140	80,5
<b>Prácticas Externas</b>	4	2,3	170	97,7
<b>Tutorías</b>	21	12,1	153	87,9
<b>Trabajo en Grupo</b>	32	18,4	142	81,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	65	37,4	109	62,6

Tabla 5.248: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA1

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	34	19,5	140	80,5
<b>Presentaciones</b>	62	35,6	112	64,4
<b>Plataforma Virtual</b>	43	24,7	131	75,3

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA1, la cual refleja que el 80,5% señalan que no se emplea Internet, el 64,4% las presentaciones y el 75,3% la plataforma Moodle; por el contrario el 19,5% indican que se usa Internet y el 35,6% las presentaciones y solo el 24,7% indican la plataforma Moodle (véase tabla 5.248).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica” (CEA2), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas (96,8%) y los seminarios y talleres (90,5%), en la misma línea, no empleadas, el 83,2% las tutorías, las clases prácticas 68,4%, el 64,2% el trabajo autónomo, el 62,1% trabajo en grupo, y solo el 33,7% las clases teóricas (véase tabla 5.249).

Tabla 5.249: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA2

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	63	66,3	32	33,7
<b>Seminarios y Talleres</b>	9	9,5	86	90,5
<b>Clases Prácticas</b>	30	31,6	65	68,4
<b>Prácticas Externas</b>	3	3,2	92	96,8
<b>Tutorías</b>	16	16,8	79	83,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	36	37,9	59	62,1
<b>Trabajo Autónomo</b>	34	35,8	61	64,2

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (66,3%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 37,9% consideran el trabajo en grupo y el 35,8% el trabajo autónomo, mientras que, el 31,6% las clases prácticas; las que son menos empleadas el 16,8% las tutorías, el 9,5% los seminarios y talleres y el 3,2% las prácticas externas.

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica” (CEA2), es Internet la que no utilizan mayormente (80%) frente a la plataforma Moodle (63,2%) y las presentaciones (71,6%).

Tabla 5.250: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA2

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	19	20	76	80
<b>Presentaciones</b>	27	28,4	68	71,6
<b>Plataforma Virtual</b>	35	36,8	60	63,2

En cambio, las presentaciones (28,4%) y la plataforma Moodle (36,8%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar la competencia CEA2, mientras que Internet (20%) se emplea menos (véase tabla 5.250).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral” (CEA3).

Tabla 5.251: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA3

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	144	79,6	37	20,4
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	1,1	179	98,9
<b>Clases Prácticas</b>	56	30,9	125	69,1
<b>Prácticas Externas</b>	5	2,8	176	97,2
<b>Tutorías</b>	15	8,3	166	91,7
<b>Trabajo en Grupo</b>	35	19,3	146	80,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	60	33,1	121	66,9

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son los seminarios y talleres (98,9%), las prácticas externas (97,2%) y las tutorías (91,7%), mientras los trabajos en grupo (80,7%), las clases prácticas (69,1%), el trabajo autónomo (66,9%) y clases teóricas (20,4%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (79,6%), trabajo autónomo (33,1%), clases prácticas (30,9%), trabajo en grupo (19,3%), tutorías (8,3%), prácticas externas (2,8%) y seminarios y talleres (1,1%). (Véase tabla 5.251).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral” (CEA3), los sujetos señalan Internet con un 85,6% frente al 14,4% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 72,4% versus al 27,6% que sí, y, la plataforma Moodle con un 85,6% que consideran que no se utiliza frente al 14,4% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.252).

Tabla 5.252: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA3

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	26	14,4	155	85,6
<b>Presentaciones</b>	50	27,6	131	72,4
<b>Plataforma Virtual</b>	26	14,4	155	85,6

Como observamos en la siguiente tabla, el 51,9% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de trabajo en grupo por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Disposición para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora del producto de sus actividades, compartiendo saberes y experiencias” (CEA4); mientras que el 45,8%, el 36,4%, el 17,3% señalan que se utilizan las modalidades de clases prácticas, clases teóricas y trabajo autónomo, el 7,9% corresponde a prácticas externas, el 7,5% a tutorías y el 2,8% a seminarios y talleres (véase tabla 5.253).



Tabla 5.253: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA4

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	78	36,4	136	63,6
Seminarios y Talleres	6	2,8	208	97,2
Clases Prácticas	98	45,8	116	54,2
Prácticas Externas	17	7,9	197	92,1
Tutorías	16	7,5	198	92,5
Trabajo en Grupo	111	51,9	103	48,1
Trabajo Autónomo	37	17,3	177	82,7

El 97,2% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada por el docente para el desarrollo de esta competencia, en este mismo sentido, las tutorías (92,5%), las prácticas externas (92,1%), el trabajo autónomo (82,7%), las clases teóricas (63,6%), las clases prácticas (54,2%) y los trabajos en grupo (48,1%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la competencia CEA4.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Disposición para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora del producto de sus actividades, compartiendo saberes y experiencias” (CEA4) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (84,6%), las presentaciones (63,6%) e Internet (70,1%) no son aplicadas; en cambio el 29,9% (Internet), el 36,4% (presentaciones) y el 15,4% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.254).

Tabla 5.254: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA4

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	64	29,9	150	70,1
Presentaciones	78	36,4	136	63,6
Plataforma Virtual	33	15,4	181	84,6

En referencia a la competencia específica actitudinal “Adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y (...) y mostrando un espíritu crítico ante sus producciones” (CEA5), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (60%), en cambio las que menos utilizan son tutorías (2,9%), las prácticas externas (5,7%) y seminarios y talleres (8,6%). El 25,7% clases prácticas, el 31,4% trabajo autónomo y el 17,1% trabajo en grupo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.255).

Tabla 5.255: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA5

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	21	60	14	40
<b>Seminarios y Talleres</b>	3	8,6	32	91,4
<b>Clases Prácticas</b>	9	25,7	26	74,3
<b>Prácticas Externas</b>	2	5,7	33	94,3
<b>Tutorías</b>	1	2,9	34	97,1
<b>Trabajo en Grupo</b>	6	17,1	29	82,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	11	31,4	24	68,6

Por el contrario, el 97,1% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada, el 94,3% prácticas externas y el 91,4% seminarios y talleres, el 82,9% trabajo en grupo, el 74,3% clases prácticas, el 68,6% trabajo autónomo y el 40% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y (...) y mostrando un espíritu crítico ante sus producciones” (CEA5).

Tabla 5.256: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA5

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	12	34,3	23	65,7
<b>Presentaciones</b>	14	40	21	60
<b>Plataforma Virtual</b>	16	45,7	19	54,3

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 45,7% señala que Moodle, el 40% presentaciones y el 34,3% Internet; por el contrario el 60% indican que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica actitudinal, el 65,7% señala Internet y el 54,3% la plataforma Moodle (véase tabla 5.256).

Al respecto de la competencia “Discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (CEA6), solo el 2,9% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son tutorías y prácticas externas, el 5,7% seminarios y talleres, en cambio, el 45,7% señalan clases teóricas y el trabajo autónomo, el 40% consideran que son las clases prácticas, mientras que el 22,9% trabajo en grupo (véase tabla 5.257).

Tabla 5.257: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA6

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	45,7	19	54,3
Seminarios y Talleres	2	5,7	33	94,3
Clases Prácticas	14	40	21	60
Prácticas Externas	1	2,9	34	97,1
Tutorías	1	2,9	34	97,1
Trabajo en Grupo	8	22,9	27	77,1
Trabajo Autónomo	16	45,7	19	54,3

Las prácticas externas y las tutorías (97,1% ambas) son modalidades de enseñanzas no utilizadas, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 54,3%. El 60% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 94,3% seminarios y talleres, el 54,3% el trabajo autónomo y el 77,1% y el trabajo en grupo.

Tabla 5.258: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA6

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	10	28,6	25	71,4
Presentaciones	18	51,4	17	48,6
Plataforma Virtual	16	45,7	19	54,3

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA6, la cual refleja que el 71,4% señalan que no se emplea Internet, el 48,6% las presentaciones y el 54,3% la plataforma Moodle; por el contrario el 51,4% las presentaciones y el 45,7% indican que se usa la plataforma Moodle, y solo el 28,6% indican Internet (véase tabla 5.258).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano” (CEA7), los estudiantes señalan que las modalidades que no emplea el docente mayoritariamente son los seminarios y talleres (100%), en la misma línea, no utilizadas, el 97,1% las prácticas externas, el 79,4% las tutorías y el trabajo autónomo, el 70,6% trabajo en grupo, el 61,8% las clases teóricas, y solo el 29,4% las clases prácticas.

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases prácticas (70,6%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 38,2% las clases teóricas, el 29,4% consideran el trabajo en grupo, mientras que el 20,6% el trabajo autónomo y las tutorías, la que es menos empleada las prácticas externas con un 2,9%(véase tabla 5.259).

Tabla 5.259: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA7

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	13	38,2	21	61,8
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	34	100
<b>Clases Prácticas</b>	24	70,6	10	29,4
<b>Prácticas Externas</b>	1	2,9	33	97,1
<b>Tutorías</b>	7	20,6	27	79,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	10	29,4	24	70,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	20,6	27	79,4

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Comprender y valorar la experiencia que las artes visuales aportan a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano” (CEA7), es la plataforma Moodle (91,2%) e Internet (82,4%), las que no utilizan mayormente, frente a las presentaciones (26,5%).

Tabla 5.260: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA7

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	6	17,6	28	82,4
<b>Presentaciones</b>	25	73,5	9	26,5
<b>Plataforma Virtual</b>	3	8,8	31	91,2

En cambio, las presentaciones (73,5%) e Internet (17,6%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia específica actitudinal, mientras que la plataforma Moodle (8,8%) se emplea menos (véase tabla 5.260).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Contribuir a desarrollar en los alumnos, la elaboración de conceptos sobre la función de los objetos a través de la observación, la manipulación y la experimentación con ellos”(CEA8).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de esta competencia específica actitudinal son los seminarios y talleres y las tutorías (97,1% ambas), mientras las prácticas externas (94,1%), el trabajo autónomo (82,4%), los trabajos en grupo y las clases teóricas (64,7%) y las clases prácticas (29,4%). (Ver tabla 5.261).

Tabla 5.261: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA8

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	12	35,3	22	64,7
Seminarios y Talleres	1	2,9	33	97,1
Clases Prácticas	24	70,6	10	29,4
Prácticas Externas	2	5,9	32	94,1
Tutorías	1	2,9	33	97,1
Trabajo en Grupo	12	35,3	22	64,7
Trabajo Autónomo	6	17,6	28	82,4

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases prácticas (70,6%), clases teóricas y trabajo en grupo (35,3%), trabajo autónomo (17,6%), prácticas externas (5,9%), seminarios y talleres y tutorías (2,9%).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Contribuir a desarrollar en los alumnos, la elaboración de conceptos sobre la función de los objetos a través de la observación, la manipulación y la experimentación con ellos” CEA8), los sujetos señalan Internet con un 91,2% frente al 8,8% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 29,4% versus al 70,6% que sí, y, la plataforma Moodle con un 91,2% que consideran que no se utiliza frente a un 8,8% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.262).

Tabla 5.262: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA8

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	8,8	31	91,2
Presentaciones	24	70,6	10	29,4
Plataforma Virtual	3	8,8	31	91,2

Como observamos en la siguiente tabla, el 70,6% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases prácticas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena” (CEA9); mientras que el 41,2%, el 38,2%, el 17,6%, el 11,8%, el 5,9% y el 2,9% señalan que se utilizan las modalidades de clases teóricas, trabajo en grupo, trabajo autónomo, tutorías, seminarios y talleres y prácticas externas respectivamente.

El 97,1% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente, en este mismo sentido, los seminarios y talleres (94,1%), las tutorías (88,2%), el trabajo autónomo (82,4%), los trabajos en grupo (61,8%), las clases teóricas (58,8%) y las clases prácticas (29,4%), son señaladas en esos porcentajes

como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica actitudinal (véase tabla 5.263).

Tabla 5.263: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA9

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	14	41,2	20	58,8
Seminarios y Talleres	2	5,9	32	94,1
Clases Prácticas	24	70,6	10	29,4
Prácticas Externas	1	2,9	33	97,1
Tutorías	4	11,8	30	88,2
Trabajo en Grupo	13	38,2	21	61,8
Trabajo Autónomo	6	17,6	28	82,4

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena” (CEA9) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (91,2%), las presentaciones (55,9%) e Internet (67,6%) no son aplicadas; en cambio el 32,4% (Internet), el 44,1% (presentaciones) y el 8,8% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.264).

Tabla 5.264: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA9

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	11	32,4	23	67,6
Presentaciones	15	44,1	19	55,9
Plataforma Virtual	3	8,8	31	91,2

En referencia a la competencia específica actitudinal “Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales” (CEA10), el alumnado indica que las modalidades de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas y clases prácticas (73%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (2,7%) y tutorías (10,8%). El 35,1% el trabajo en grupo y el 32,4% trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización.

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza y seminarios talleres no es utilizada, el 97,3% las prácticas externas, el 89,2% tutorías, el 67,6% trabajo autónomo, el 64,9% trabajo en grupo y el 27% clases prácticas y clases teóricas (véase tabla 5.265).

Tabla 5.265: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA10

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	27	73	10	27
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	37	100
<b>Clases Prácticas</b>	27	73	10	27
<b>Prácticas Externas</b>	1	2,7	36	97,3
<b>Tutorías</b>	4	10,8	33	89,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	13	35,1	24	64,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	12	32,4	25	67,6

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales” (CEA10).

Tabla 5.266: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA10

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	6	16,2	31	83,8
<b>Presentaciones</b>	28	75,7	9	24,3
<b>Plataforma Virtual</b>	1	2,7	36	97,3

Como podemos observar, las TIC son utilizadas, el 75,7% señala que las presentaciones, el 16,2% Internet y el 2,7% la plataforma Moodle; por el contrario el 83,8% indican que el docente no utiliza Internet para trabajar esta competencia específica actitudinal, el 24,3% señalan las presentaciones y el 97,3% la plataforma Moodle (véase tabla 5.266).

Ante la competencia específica actitudinal “Ser capaz de reflexionar profundamente sobre la estructura, niveles, propiedades y funciones del lenguaje” (CEA11), solo el 2,6% de los estudiantes indican que la modalidad de enseñanza utilizada por el docente son tutorías, el 7,9% trabajo en grupo, en cambio, el 94,7% consideran que son las clases teóricas, mientras que el 28,9% señalan las clases prácticas y el 39,5% el trabajo autónomo.

Seminarios y talleres y prácticas externas (100%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica actitudinal, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 5,3%. El 71,1% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 97,4% tutorías, el 92,1% el trabajo en grupo y el 60,5% el trabajo autónomo (véase tabla 5.267).

Tabla 5.267: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA11

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	36	94,7	2	5,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	38	100
<b>Clases Prácticas</b>	11	28,9	27	71,1
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	38	100
<b>Tutorías</b>	1	2,6	37	97,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	3	7,9	35	92,1
<b>Trabajo Autónomo</b>	15	39,5	23	60,5

Tabla 5.268: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA11

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	2	5,3	36	94,7
<b>Presentaciones</b>	8	21,1	30	78,9
<b>Plataforma Virtual</b>	5	13,2	33	86,8

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA11, la cual refleja que el 94,7% señalan que no se emplea Internet, el 78,9% presentaciones y el 86,8% la plataforma Moodle; por el contrario el 13,2% indican que se usa la plataforma Moodle y el 21,1% las presentaciones y solo el 5,3% indican Internet (véase tabla 5.268).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones” (CEA12), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas (100%) y los seminarios y talleres (96,6%), en la misma línea, no utilizadas, el 95,4% la tutorías, el 82,8% trabajo en grupo, la clases prácticas 74,7%, el 56,3% el trabajo autónomo y solo el 25,3% la clases teóricas.

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (74,7%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 43,7% el trabajo autónomo y el 25,3% las clases prácticas mientras que el 17,2% consideran el trabajo en grupo, las que son menos empleadas el 4,6% las tutorías y el 3,4% los seminarios y talleres (véase tabla 5.269).

Tabla 5.269: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA12

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	65	74,7	22	25,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	3	3,4	84	96,6
<b>Clases Prácticas</b>	22	25,3	65	74,7
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	87	100
<b>Tutorías</b>	4	4,6	83	95,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	15	17,2	72	82,8
<b>Trabajo Autónomo</b>	38	43,7	49	56,3



Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones” (CEA12), son las presentaciones las que no utilizan mayormente (92%) frente a la plataforma Moodle e Internet (85,1% ambas). (Véase tabla 5.270).

Tabla 5.270: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA12

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	14,9	74	85,1
Presentaciones	7	8	80	92
Plataforma Virtual	13	14,9	74	85,1

En cambio, la plataforma Moodle e Internet (14,9%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia específica actitudinal, mientras que las presentaciones (8%) se emplea menos.

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (CEA13).

Tabla 5.271: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA13

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	46	61,3	29	38,7
Seminarios y Talleres	6	8	69	92
Clases Prácticas	28	37,3	47	62,7
Prácticas Externas	9	12	66	88
Tutorías	6	8	69	92
Trabajo en Grupo	24	32	51	68
Trabajo Autónomo	19	25,3	56	74,7

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente, para la competencia CEA13, son los seminarios y talleres y las tutorías (92% ambas), mientras que las prácticas externas (88%), el trabajo autónomo (74,7%), los trabajos en grupo (68%), las clases prácticas (62,7%) y clases teóricas (38,7%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (61,3%), clases

prácticas (37,3%), trabajo en grupo (32%), trabajo autónomo (25,3%), prácticas externas (12%), tutorías y seminarios y talleres (8%). (Véase tabla 5.271).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (CEA13), los sujetos señalan Internet con un 80% frente al 20% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 81,3% versus al 18,7% que sí, y, la plataforma Moodle con un 81,3% que consideran que no se utiliza frente a un 18,7% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.272).

Tabla 5.272: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA13

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	20	60	80
Presentaciones	14	18,7	61	81,3
Plataforma Virtual	14	18,7	61	81,3

Como observamos en la siguiente tabla, el 45,5% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases prácticas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa” (CEA14); mientras que el 38,6%, el 27,3%, el 20,5% señalan que se utilizan las modalidades de clases teóricas, trabajo en grupo y tutorías y prácticas externas (respectivamente), el 18,2% corresponde a trabajo autónomo, el 2,3% a seminarios y talleres (véase tabla 5.273).

Tabla 5.273: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA14

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	17	38,6	27	61,4
Seminarios y Talleres	1	2,3	43	97,7
Clases Prácticas	20	45,5	24	54,5
Prácticas Externas	9	20,5	35	79,5
Tutorías	9	20,5	35	79,5
Trabajo en Grupo	12	27,3	32	72,7
Trabajo Autónomo	8	18,2	36	81,8

El 97,7% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada, en este mismo sentido, prácticas externas y las tutorías (79,5%), el trabajo autónomo (81,8%), los trabajos en grupo (72,7%), las clases teóricas (61,4%) y las clases prácticas (54,5%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica actitudinal.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y (...) situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa” (CEA14) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (97,7%), las presentaciones (79,5%) e Internet (68,2%) no son empleadas; en cambio el 31,8% (Internet), el 20,5% (presentaciones) y el 2,3% (plataforma Moodle) señalan que sí son utilizadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.274).

Tabla 5.274: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA14

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	14	31,8	30	68,2
Presentaciones	9	20,5	35	79,5
Plataforma Virtual	1	2,3	43	97,7

En referencia a la competencia específica actitudinal “Ser sensibles a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión social y educativa” (CEA15), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (59,3%), en cambio las que menos utilizan son tutorías y prácticas externas (3,7%) y seminarios y talleres (7,4%). El 22,2% clases prácticas, el 37% el trabajo en grupo y el 51,9% trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.275).

Tabla 5.275: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA15

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	59,3	11	40,7
Seminarios y Talleres	2	7,4	25	92,6
Clases Prácticas	6	22,2	21	77,8
Prácticas Externas	1	3,7	26	96,3
Tutorías	1	3,7	26	96,3
Trabajo en Grupo	10	37	17	63
Trabajo Autónomo	14	51,9	13	48,1

Por el contrario, el 96,3% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza prácticas externas y tutorías no son utilizadas, el 92,6% seminarios y talleres, el 77,8% clases prácticas, el 63% trabajo en grupo, el 48,1% trabajo autónomo, y el 40,7% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la

competencia específica actitudinal “Ser sensibles a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión social y educativa” (CEA15).

Tabla 5.276: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA15

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	9	33,3	18	66,7
Presentaciones	8	29,6	19	70,4
Plataforma Virtual	0	0	27	100

Como podemos observar, las TIC son empleadas mínimamente, el 33,3% Internet y el 29,6% las presentaciones; por el contrario el 100% la plataforma Moodle, el 70,4% indica que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica actitudinal, el 66,7% señala Internet (véase tabla 5.276).

En referencia a la competencia “Calidad” (CEA16), solo el 10,7% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son trabajo en grupo, el 35,7% el trabajo autónomo, en cambio, el 60,7% considera que son las clases prácticas, mientras que el 57,1% señala clases teóricas (véase tabla 5.277).

Tabla 5.277: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA16

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	57,1	12	42,9
Seminarios y Talleres	0	0	28	100
Clases Prácticas	17	60,7	11	39,3
Prácticas Externas	0	0	28	100
Tutorías	0	0	28	100
Trabajo en Grupo	3	10,7	25	89,3
Trabajo Autónomo	10	35,7	18	64,3

Seminarios y talleres, prácticas externas y tutorías (100%) son modalidades de enseñanza no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia CEA16, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 42,9%. El 89,3% considera que las no utilizadas son el trabajo en grupo, el 64,3% el trabajo autónomo y el 39,3% las clases prácticas.

Tabla 5.278: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA16

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	2	7,1	26	92,9
Presentaciones	2	7,1	26	92,9
Plataforma Virtual	1	3,6	27	96,4

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA16, la cual refleja que el 92,9% señala que no se emplea Internet y presentaciones y el 96,4% la plataforma Moodle; por el contrario el 7,1% indica que se

usa Internet y las presentaciones y solo el 3,6% señala la plataforma Moodle (véase tabla 5.278).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Toma de decisión” (CEA17), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas (100%), los seminarios y talleres, las tutorías y trabajo en grupo (96,4% ambas), en la misma línea, no utilizadas, el 60,7% el trabajo autónomo y las clases teóricas respectivamente y las clases prácticas por el 46,4%.

Los estudiantes indican para esta misma competencia CEA17, que las clases prácticas (53,6%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 39,3% el trabajo autónomo y las clases teóricas (ambas), mientras que las que son menos empleadas las tutorías, los seminarios y talleres y el trabajo en grupo (3,6% respectivamente). (Ver tabla 5.279).

Tabla 5.279: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA17

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	11	39,3	17	60,7
Seminarios y Talleres	1	3,6	27	96,4
Clases Prácticas	15	53,6	13	46,4
Prácticas Externas	0	0	28	100
Tutorías	1	3,6	27	96,4
Trabajo en Grupo	1	3,6	27	96,4
Trabajo Autónomo	11	39,3	17	60,7

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Toma de decisión” (CEA17), es la plataforma Moodle, las presentaciones e Internet (96,4%) las que no utilizan mayormente. En cambio, el 3,6% Internet, las presentaciones y la plataforma Moodle son señaladas como las herramientas que se usan para trabajar esta competencia específica actitudinal (véase tabla 5.280).

Tabla 5.280: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA17

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	1	3,6	27	96,4
Presentaciones	1	3,6	27	96,4
Plataforma Virtual	1	3,6	27	96,4

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad de iniciativa y participación” (CEA18).

Tabla 5.281: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA18

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	28	100
<b>Clases Prácticas</b>	17	60,7	11	39,3
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Trabajo en Grupo</b>	3	10,7	25	89,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	12	42,9	16	57,1

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente los seminarios y talleres (100%), como las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia CEA18, al igual que las prácticas externas y las tutorías (96,4% ambas), los trabajos en grupo (89,3%), el trabajo autónomo y clases teóricas (57,1%), las clases prácticas (39,3%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea el docente en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases prácticas (60,7%), clases teóricas y trabajo autónomo (42,9%), trabajo en grupo (10,7%) y prácticas externas y tutorías (3,6%). (Véase tabla 5.281).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad de iniciativa y participación” (CEA18), los sujetos señalan Internet con un 92,9% frente al 7,1% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 96,4% versus al 3,6% que sí, y, la plataforma Moodle con un 92,9% que consideran que no se utiliza frente al 7,1% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.282).

Tabla 5.282: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA18

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	2	7,1	26	92,9
<b>Presentaciones</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Plataforma Virtual</b>	2	7,1	26	92,9

Como observamos en la siguiente tabla, el 64,5% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria” (CEA19); mientras que el 32,3%, el 9,7%, el 6,5% señala que se utiliza las modalidades de clases prácticas, trabajo en grupo, trabajo autónomo y seminarios y talleres (respectivamente), el 3,2% corresponde a prácticas externas (véase tabla 5.283).

Tabla 5.283: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA19

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	20	64,5	11	35,5
Seminarios y Talleres	2	6,5	29	93,5
Clases Prácticas	10	32,3	21	67,7
Prácticas Externas	1	3,2	30	96,8
Tutorías	0	0	31	100
Trabajo en Grupo	3	9,7	28	90,3
Trabajo Autónomo	2	6,5	29	93,5

El 100% señala que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada, en este mismo sentido, las prácticas externas (96,8%), los seminarios y talleres y el trabajo autónomo (ambas 93,5%), los trabajos en grupo (90,3%), las clases prácticas (67,7%) y las clases teóricas (35,5%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica actitudinal.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Saber fomentar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales y el resto de áreas curriculares en la enseñanza obligatoria” (CEA19) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (90,3%), las presentaciones (93,5%) e Internet (51,6%) no son aplicadas; en cambio el 48,4% (Internet), el 6,5% (presentaciones) y el 9,7% (plataforma Moodle) indican que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.284).

Tabla 5.284: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA19

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	48,4	16	51,6
Presentaciones	2	6,5	29	93,5
Plataforma Virtual	3	9,7	28	90,3

En referencia a la competencia específica actitudinal “Lograr la capacidad para ejercer de modo crítico y reflexivo en una sociedad y comunidad escolar plural y diversa” (CEA20), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son las clases teóricas (48,4%), en cambio las que menos utilizan son las tutorías y las prácticas externas (3,2% respectivamente). El 25,8% clases prácticas, el 22,6% trabajo autónomo y el 16,1% trabajo en grupo, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.285).

Tabla 5.285: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA20

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	15	48,4	16	51,6
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	31	100
<b>Clases Prácticas</b>	8	25,8	23	74,2
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,2	30	96,8
<b>Tutorías</b>	1	3,2	30	96,8
<b>Trabajo en Grupo</b>	5	16,1	26	86,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	7	22,6	24	77,4

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza y seminarios talleres no es utilizada, al igual que tutorías y prácticas externas con un 96,8% respectivamente, el 86,9% trabajo en grupo, el 77,4% trabajo autónomo, el 74,2% clases prácticas y el 51,6% clases teóricas, son señaladas como modalidades no empleadas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Lograr la capacidad para ejercer de modo crítico y reflexivo en una sociedad y comunidad escolar plural y diversa” (CEA20).

Tabla 5.286: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA20

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	7	22,6	24	77,4
<b>Presentaciones</b>	10	32,3	21	67,7
<b>Plataforma Virtual</b>	4	12,9	27	87,1

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 12,9% señala Moodle, el 22,6% Internet y el 32,3% presentaciones; por el contrario el 67,7% indica que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar la competencia CEA20, el 77,4% señala Internet y el 87,1% la plataforma Moodle (véase tabla 5.286).

Ante la competencia “Ser respetuosos con el medio natural, para poder transmitir los valores de respeto y protección de la naturaleza” (CEA21), solo el 3,7% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son seminarios y talleres, el 25,9% el trabajo autónomo, en cambio, el 33,3% consideran que son las clases teóricas, mientras que el 66,7% señalan las clases prácticas, el 22,2% prácticas externas y el 18,5% trabajo en grupo (véase tabla 5.287).



Tabla 5.287: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA21

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	9	33,3	18	66,7
Seminarios y Talleres	1	3,7	26	96,3
Clases Prácticas	18	66,7	9	33,3
Prácticas Externas	6	22,2	21	77,8
Tutorías	0	0	27	100
Trabajo en Grupo	5	18,5	22	81,5
Trabajo Autónomo	7	25,9	20	74,1

Las tutorías (100%) son modalidades de enseñanza no utilizadas por el docente para el desarrollo de esta competencia específica actitudinal, mientras que las clases prácticas son indicadas por el alumnado con un 33,3%. El 66,7% consideran que las no empleadas son las clases teóricas, el 96,3% seminarios y talleres, el 81,5% el trabajo en grupo, el 77,8% prácticas externas y el 74,1% el trabajo autónomo.

Tabla 5.288: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA21

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	5	18,5	22	81,5
Presentaciones	0	0	27	100
Plataforma Virtual	0	0	27	100

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA21, la cual refleja que el 81,5% señalan que no se emplea Internet y el 100% las presentaciones y la plataforma Moodle; por el contrario solo el 18,5% indican que se usa Internet (véase tabla 5.248).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Ser conscientes y coherentes en nuestros hábitos de consumo de los recursos naturales por los impactos y riesgos que estos implican” (CEA22), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son los seminarios y talleres y las tutorías (100% ambas), en la misma línea, no empleadas, el 85,2% el trabajo en grupo, el 81,5% las prácticas externas, el 66,7% el trabajo autónomo, la clases teóricas el 59,3% y solo el 48,1% las clases prácticas.

Tabla 5.289: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA22

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	11	40,7	16	59,3
Seminarios y Talleres	0	0	27	100
Clases Prácticas	14	51,9	13	48,1
Prácticas Externas	5	18,5	22	81,5
Tutorías	0	0	27	100
Trabajo en Grupo	4	14,8	23	85,2
Trabajo Autónomo	9	33,3	18	66,7

En esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases prácticas (51,9%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 40,7% señala las clases teóricas y el 33,3% el trabajo autónomo, mientras que el 18,5% las prácticas externas, el 14,8% consideran el trabajo en grupo (véase tabla 5.289).

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Ser conscientes y coherentes en nuestros hábitos de consumo de los recursos naturales por los impactos y riesgos que estos implican” (CEA22), es la plataforma Moodle y las presentaciones la que no utilizan mayormente (100% ambas) frente a Internet (88,9%). En cambio, Internet (11,1%) es señalada como la herramienta que se usa para trabajar esta competencia específica actitudinal (véase tabla 5.290).

Tabla 5.290: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA22

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	11,1	24	88,9
Presentaciones	0	0	27	100
Plataforma Virtual	0	0	27	100

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Valorar la importancia que el conocimiento y buen uso de la lengua española tienen para el desarrollo de la persona y la adquisición de otros aprendizajes, así como en su formación como docentes” (CEA23).

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son las prácticas externas (96,3%), mientras que los seminarios y talleres (92,6%), las tutorías (88,9%), el trabajo en grupo (77,8%), el trabajo autónomo (59,3%), las clases teóricas (33,3%) y clases prácticas (29,6%).

Tabla 5.291: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA23

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	18	66,7	9	33,3
Seminarios y Talleres	2	7,4	25	92,6
Clases Prácticas	19	70,4	8	29,6
Prácticas Externas	1	3,7	26	96,3
Tutorías	3	11,1	24	88,9
Trabajo en Grupo	6	22,2	21	77,8
Trabajo Autónomo	11	40,7	16	59,3

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases prácticas (70,4%), clases

teóricas (66,7%), trabajo autónomo (40,7%), trabajo en grupo (22,2%), tutorías (11,1%), seminarios y talleres (7,4%) y prácticas externas (3,7%). (Ver tabla 5.291).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Valorar la importancia que el conocimiento y buen uso de la lengua española tienen para el desarrollo de la persona y la adquisición de otros aprendizajes, así como en su formación como docentes” (CEA23), los sujetos señalan Internet con un 63% frente al 37% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 85,2% versus al 14,8% que sí, y, la plataforma Moodle con un 51,9% que consideran que no se utiliza frente al 48,1% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.292).

Tabla 5.292: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA23

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	10	37	17	63
Presentaciones	4	14,8	23	85,2
Plataforma Virtual	13	48,1	14	51,9

Como observamos en la siguiente tabla, el 55,6% del alumnado encuestado indica que se utilizan las modalidades de clases teóricas y clases prácticas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA24); mientras que el 48,1%, el 25,9%, señalan que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo y el 3,7% tutorías y seminarios y talleres respectivamente (véase tabla 5.293).

Tabla 5.293: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA24

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	15	55,6	12	44,4
Seminarios y Talleres	1	3,7	26	96,3
Clases Prácticas	15	55,6	12	44,4
Prácticas Externas	0	0	27	100
Tutorías	1	3,7	26	96,3
Trabajo en Grupo	7	25,9	20	74,1
Trabajo Autónomo	13	48,1	14	51,9

El 100% señala que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente para el desarrollo de esta competencia, en este mismo sentido, las tutorías y los seminarios y talleres (96,3%), los trabajos en grupo (74,1%), el trabajo autónomo (51,9%), las clases prácticas y las clases teóricas (44,4%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica actitudinal.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA24) por el docente, la muestra señala la plataforma Moodle (55,6%), las presentaciones (85,2%) e Internet (81,5%) no son aplicadas; en cambio el 18,5% (Internet), el 14,8% (presentaciones) y el 44,4% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.294).

Tabla 5.294: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA24

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	5	18,5	22	81,5
Presentaciones	4	14,8	23	85,2
Plataforma Virtual	12	44,4	15	55,6

En referencia a la competencia específica actitudinal “Comprender y valorar la experiencia que la Religión aporta a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano” (CEA25), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (80,7%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas (1,8%) tutorías (3,5%) y seminarios y talleres (10,5%). El 17,5% clases prácticas, el 29,8% el trabajo en grupo y el 42,1% trabajo autónomo, indicadas en esos porcentajes de utilización.

Por el contrario, el 98,2% de la muestra indica que la modalidad de enseñanza prácticas externas no es utilizada por el docente, el 96,5% tutorías, el 89,5% seminarios y talleres, el 82,5% clases prácticas, el 70,2% trabajo en grupo, el 57,9% trabajo autónomo, y el 19,3% clases teóricas (véase tabla 5.295).

Tabla 5.295: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA25

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	46	80,7	11	19,3
Seminarios y Talleres	6	10,5	51	89,5
Clases Prácticas	10	17,5	47	82,5
Prácticas Externas	1	1,8	56	98,2
Tutorías	2	3,5	55	96,5
Trabajo en Grupo	17	29,8	40	70,2
Trabajo Autónomo	24	42,1	33	57,9

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Comprender y valorar la experiencia que la Religión aporta a la totalidad del proceso educativo y su importancia en la formación integral del ser humano” (CEA25).

Tabla 5.296: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA25

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	20	35,1	37	64,9
Presentaciones	11	19,3	46	80,7
Plataforma Virtual	5	8,8	52	91,2

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 8,8% señala que Moodle, el 35,1% Internet y el 19,3% presentaciones; por el contrario el 80,7% indica que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica actitudinal, el 64,9% señala Internet y el 91,2% la plataforma Moodle (véase tabla 5.296).

Solo el 3,7% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son tutorías, el 25,9% el trabajo en grupo, en cambio, el 44,4% consideran que son las clases prácticas, mientras que el 63% señalan clases teóricas y el 40,7% trabajo autónomo para trabajar la competencia “Adquirir y transmitir actitudes y modelos evangélicos encaminados al compromiso ético y a la coherencia con las propias convicciones” (CEA26).

Seminarios y talleres y prácticas externas (100%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente mientras que las clases teóricas son indicadas como no empleadas por el alumnado con un 37%. El 55,6% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 96,3% las tutorías, el 59,3% el trabajo autónomo y el 74,1% y el trabajo en grupo (véase tabla 5.297).

Tabla 5.297: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA26

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	17	63	10	37
Seminarios y Talleres	0	0	27	100
Clases Prácticas	12	44,4	15	55,6
Prácticas Externas	0	0	27	100
Tutorías	1	3,7	26	96,3
Trabajo en Grupo	7	25,9	20	74,1
Trabajo Autónomo	11	40,7	16	59,3

Tabla 5.298: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA26

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	3	11,1	24	88,9
Presentaciones	10	37	17	63
Plataforma Virtual	6	22,2	21	77,8

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA26, la cual refleja que el 88,9% señala que no se emplea Internet, el

63% las presentaciones y el 77,8% la plataforma Moodle; por el contrario el 22,2% indica que se usa la plataforma Moodle, el 37% las presentaciones y solo 11,1% señala que se emplea Internet (véase tabla 5.298).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Ser sensible al interés de los-as alumnos-as y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el aprendizaje de lo religioso y fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura a la trascendencia” (CEA27), los estudiantes señalan que la modalidad que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas (100%), en la misma línea, no utilizadas, el 96,3% las tutorías y los seminarios y talleres, el 66,7% trabajo en grupo, las clases prácticas 55,6%, el 59,3% el trabajo autónomo y solo el 33,3% las clases teóricas (véase tabla 5.299).

Tabla 5.299: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA27

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	18	66,7	9	33,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Clases Prácticas</b>	12	44,4	15	55,6
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	27	100
<b>Tutorías</b>	1	3,7	26	96,3
<b>Trabajo en Grupo</b>	9	33,3	18	66,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	11	40,7	16	59,3

Los estudiantes indican para esta misma competencia, que las clases teóricas (66,7%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 40,7% señalan el trabajo autónomo y el 44,4% las clases prácticas, mientras que el 33,3% consideran el trabajo en grupo, y las que son menos empleadas las tutorías y los seminarios y talleres con el 3,7% (ambas respectivamente).

Las herramientas TIC no utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Ser sensible al interés de los-as alumnos-as y capaz de utilizar los recursos adecuados para motivarlos en el aprendizaje de lo religioso y fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura a la trascendencia” (CEA27), es Internet el que no utilizan mayormente (88,9%) frente a las presentaciones (44,4%) y la plataforma Moodle (77,8%).

Tabla 5.300: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA27

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	3	11,1	24	88,9
<b>Presentaciones</b>	15	55,6	12	44,4
<b>Plataforma Virtual</b>	6	22,2	21	77,8

En cambio, las presentaciones (55,6%) y la plataforma Moodle (22,2%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta

competencia específica actitudinal, mientras que Internet (11,1%) se emplea menos (véase tabla 5.300).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Capacidad de ejercer como agente subsidiario de la familia en la educación de los niños y favorecer actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social” (CEA28).

Tabla 5.301: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA28

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	25	83,3	5	16,7
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	30	100
<b>Clases Prácticas</b>	1	3,3	29	96,7
<b>Prácticas Externas</b>	0	0	30	100
<b>Tutorías</b>	0	0	30	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	16	53,3	14	46,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	8	26,7	22	73,3

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de esta competencia son los seminarios y talleres, las tutorías y las prácticas externas (100%), mientras que las clases prácticas (96,7%), el trabajo autónomo (73,3%), los trabajos en grupo (46,7%) y clases teóricas (16,7%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (83,3%), trabajo en grupo (53,3%), trabajo autónomo (26,7%) y clases prácticas (3,3%). (Ver tabla 5.301).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Capacidad de ejercer como agente subsidiario de la familia en la educación de los niños y favorecer actitudes positivas hacia el reconocimiento de su papel como agente de transformación y cambio social” (CEA28), los sujetos señalan Internet con un 86,7% frente al 13,3% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 36,7% versus al 63,3% que sí, y, la plataforma Moodle con un 100% que consideran que no se emplea (véase tabla 5.302).

Tabla 5.302: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA28

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	4	13,3	26	86,7
Presentaciones	19	63,3	11	36,7
Plataforma Virtual	0	0	30	100

Como observamos en la siguiente tabla, el 90% del alumnado encuestado indica que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Adquirir actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del derecho a la diferencia” (CEA29); mientras que el 33,3%, el 26,7%, el 10% señalan que se emplean las modalidades de trabajo en grupo, trabajo autónomo y clases prácticas, respectivamente (véase tabla 5.303).

Tabla 5.303: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA29

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	27	90	3	10
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	3	10	27	90
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	10	33,3	20	66,7
Trabajo Autónomo	8	26,7	22	73,3

El 100% señala que las modalidades de enseñanza prácticas externas, los seminarios y talleres y las tutorías no son utilizadas por el docente, en este mismo sentido, las clases prácticas (90%), el trabajo autónomo (73,3%), los trabajos en grupo (66,7%), y las clases teóricas (10%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de esta competencia específica actitudinal.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Adquirir actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y del derecho a la diferencia” (CEA29) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (96,7%), las presentaciones (40%) e Internet (83,3%) no son aplicadas; en cambio el 60% (presentaciones), 16,7% (Internet) y el 3,3% (plataforma Moodle) señalan que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.304).

Tabla 5.304: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA29

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	5	16,7	25	83,3
Presentaciones	18	60	12	40
Plataforma Virtual	1	3,3	29	96,7



En referencia a la competencia específica actitudinal “Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación” (CEA30), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas (78,6%), en cambio las que menos utiliza son prácticas externas (2,4%) seminarios y talleres (4,8%) y trabajo autónomo (9,5%). El 21,4% trabajo en grupo y el 11,9% clases prácticas, indicadas en esos porcentajes de utilización (véase tabla 5.305).

Tabla 5.305: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA30

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	33	78,6	9	21,4
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	4,8	40	95,2
<b>Clases Prácticas</b>	5	11,9	37	88,1
<b>Prácticas Externas</b>	1	2,4	41	97,6
<b>Tutorías</b>	0	0	42	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	9	21,4	33	78,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	4	9,5	38	90,5

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza tutorías no es utilizada, el 97,6% señalan que el docente no emplea prácticas externas, el 95,2% seminarios y talleres, el 90,5% trabajo autónomo, el 88,1% clases prácticas, el 78,6% trabajo en grupo y el 21,4% clases teóricas.

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación” (CEA30).

Tabla 5.306: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA30

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	2	4,8	40	95,2
<b>Presentaciones</b>	2	4,8	40	95,2
<b>Plataforma Virtual</b>	0	0	42	100

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 4,8% señala que Internet y las presentaciones; por el contrario el 95,2% indican que el docente no utiliza las presentaciones e Internet para trabajar esta competencia específica actitudinal, el 100% señala la plataforma Moodle como no empleada (véase tabla 5.306).

Ante la competencia “Fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y el pensamiento crítico” (CEA31), solo el 1,4% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son prácticas externas y seminarios y talleres, el 6,8% tutorías, el 25,7% el trabajo autónomo, en cambio, el 20,3% consideran que son las clases prácticas, mientras que el 79,7% señalan clases teóricas y el 17,6% trabajo en grupo (véase tabla 5.307).

Tabla 5.307: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA31

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	59	79,7	15	20,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	1	1,4	73	98,6
<b>Clases Prácticas</b>	15	20,3	59	79,7
<b>Prácticas Externas</b>	1	1,4	73	98,6
<b>Tutorías</b>	5	6,8	69	93,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	13	17,6	61	82,4
<b>Trabajo Autónomo</b>	19	25,7	55	74,3

Seminarios y talleres y prácticas externas (98,6%) son modalidades de enseñanzas no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia CEA31, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 20,3%. El 79,7% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 93,2% las tutorías, el 74,3% el trabajo autónomo y el 82,4% y el trabajo en grupo.

Tabla 5.308: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA31

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	27	36,5	47	63,5
<b>Presentaciones</b>	35	47,3	39	52,7
<b>Plataforma Virtual</b>	3	4,1	71	95,9

La tabla anterior muestra el uso de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA31, la cual refleja que el 63,5% señala que no se emplea Internet, el 52,7% presentaciones y el 95,9% Moodle; por el contrario el 36,5% indica que se usa Internet, el 47,3% las presentaciones y solo el 4,1% usa la plataforma Moodle (véase tabla 5.308).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas” (CEA32), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas, las tutorías y los seminarios y talleres (100% respectivamente), en la misma línea, no empleadas, el 96,7% el trabajo en grupo, las clases prácticas 80%, el 86,7% el trabajo autónomo y solo el 13,3% las clases teóricas (véase tabla 5.309).

Tabla 5.309: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA32

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	26	86,7	4	13,3
Seminarios y Talleres	0	0	30	100
Clases Prácticas	6	20	24	80
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	1	3,3	29	96,7
Trabajo Autónomo	4	13,3	26	86,7

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (86,7%) son las más utilizadas por el docente para desarrollarla, el 20% las clases prácticas y el 13,3% el trabajo autónomo, mientras que el 3,3% consideran el trabajo en grupo.

Respecto a las herramientas TIC empleadas por el docente para trabajar la competencia CEA32, es la plataforma Moodle la que no utilizan mayormente (96,7%) frente a las presentaciones, que se usan en un 66,7%.

Tabla 5.310: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA32

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	14	46,7	16	53,3
Presentaciones	20	66,7	10	33,3
Plataforma Virtual	1	3,3	29	96,7

En cambio, las presentaciones (66,7%) e Internet (46,7%) son señaladas como las herramientas que mayormente se usan para trabajar esta competencia específica actitudinal, mientras que la plataforma Moodle (3,3%) se emplea menos (véase tabla 5.310).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Habilidad para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza y para el trabajo en equipos interdisciplinarios” (CEA33).

Tabla 5.311: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA33

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	15	45,5	18	54,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	0	0	33	100
<b>Clases Prácticas</b>	3	9,1	30	90,9
<b>Prácticas Externas</b>	1	3	32	97
<b>Tutorías</b>	1	3	32	97
<b>Trabajo en Grupo</b>	13	39,4	20	60,6
<b>Trabajo Autónomo</b>	8	24,2	25	75,8

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente para el desarrollo de la competencia CEA33 son los seminarios y talleres (100%), al igual que las tutorías y las prácticas externas (97% ambas), las clases prácticas (90,9%), el trabajo autónomo (75,8%), los trabajos en grupo (60,6%) y las clases teóricas (54,5%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases teóricas (45,5%), trabajo en grupo (39,4%), trabajo autónomo (24,2%) y clases prácticas (9,1%), las tutorías y las prácticas externas (3%). (Ver tabla 5.311).

Tabla 5.312: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA33

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	12	36,4	21	63,6
<b>Presentaciones</b>	13	39,4	20	60,6
<b>Plataforma Virtual</b>	2	6,1	31	93,9

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Habilidad para relacionarse con todos los colectivos implicados en la enseñanza y para el trabajo en equipos interdisciplinarios” (CEA33), los sujetos señalan Internet con un 63,6% frente al 36,4% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 60,6% versus al 39,4% que sí, y, la plataforma Moodle con un 93,9% que consideran que no se utiliza frente a un 6,1% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.312).

Como observamos en la siguiente tabla, el 48,5% del alumnado encuestado señala que se utiliza la modalidad de clases teóricas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Actitudes de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y el respeto de los derechos humanos” (CEA34); mientras que el 33,3%, el 18,2%, el 9,1%, el 6,1% y el 3% indican que se utilizan las modalidades de trabajo autónomo, trabajo en grupo, tutorías, clases prácticas y prácticas externas respectivamente (véase tabla 5.313).

Tabla 5.313: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA34

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	16	48,5	17	51,5
Seminarios y Talleres	0	0	33	100
Clases Prácticas	2	6,1	31	93,9
Prácticas Externas	1	3	32	97
Tutorías	3	9,1	30	90,9
Trabajo en Grupo	6	18,2	27	81,8
Trabajo Autónomo	11	33,3	22	66,7

El 100% señala que la modalidad de enseñanza seminarios y talleres no es utilizada en la docencia, en este mismo sentido, prácticas externas (97%), las clases prácticas (93,9%), las tutorías (90,9%), los trabajos en grupo (81,8%), el trabajo autónomo (66,7%) y las clases teóricas (51,5%), son señaladas en esos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la competencia CEA34.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Actitudes de organización social que favorezcan la instauración en el aula de un compromiso ético y el respeto de los derechos humanos” (CEA34) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (97%), las presentaciones (69,7%) e Internet (60,6%) no son aplicadas; en cambio el 39,4% (Internet), el 30,3% (presentaciones) y el 3% (plataforma Moodle) indican que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.314).

Tabla 5.314: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA34

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	39,4	20	60,6
Presentaciones	10	30,3	23	69,7
Plataforma Virtual	1	3	32	97

En referencia a la competencia específica actitudinal “Ser tolerantes y comprensivos ante otros medios sociales y culturales” (CEA35), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son las clases teóricas (75%), en cambio las que menos utilizan son prácticas externas y seminarios y talleres (2,3%). El 34,1% trabajo autónomo, el 29,5% trabajo en grupo, el 20,5% clases prácticas y el 11,4% tutorías, indicadas en esos porcentajes de utilización.

Por el contrario, el 97,7% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza prácticas externas y seminarios y talleres no son utilizadas por el docente, el 88,6%

tutorías, el 70,5% trabajo en grupo, el 65,9% trabajo autónomo, el 79,5% clases prácticas y el 25% clases teóricas (véase tabla 5.315).

Tabla 5.315: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA35

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	33	75	11	25
Seminarios y Talleres	1	2,3	43	97,7
Clases Prácticas	9	20,5	35	79,5
Prácticas Externas	1	2,3	43	97,7
Tutorías	5	11,4	39	88,6
Trabajo en Grupo	13	29,5	31	70,5
Trabajo Autónomo	15	34,1	29	65,9

La siguiente tabla refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que emplea el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Ser tolerantes y comprensivos ante otros medios sociales y culturales” (CEA35).

Tabla 5.316: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA35

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	13	29,5	31	70,5
Presentaciones	17	38,6	27	61,4
Plataforma Virtual	1	2,3	43	97,7

Como podemos observar, las TIC son utilizadas mínimamente, el 2,3% señala que la plataforma Moodle, el 29,5% Internet y el 38,6% las presentaciones; por el contrario el 61,4% indica que el docente no utiliza las presentaciones para trabajar esta competencia específica actitudinal, el 70,5% señala Internet y el 97,7% la plataforma Moodle (véase tabla 5.316).

Estudiando la competencia “Valorar la capacidad para hacer efectiva la inspiración cristiana en el ejercicio de la vocación de maestro” (CEA36), solo el 3,3% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son las clases prácticas, el 16,7% seminarios y talleres, en cambio, el 73,3% consideran que son las clases teóricas, mientras que el 46,7% señalan el trabajo autónomo y el 43,3% trabajo en grupo (véase tabla 5.317).

Tabla 5.317: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA36

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	22	73,3	8	26,7
Seminarios y Talleres	5	16,7	25	83,3
Clases Prácticas	1	3,3	29	96,7
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	13	43,3	17	56,7
Trabajo Autónomo	14	46,7	16	53,3

Las tutorías y las prácticas externas (100%) son modalidades de enseñanzas no empleadas, mientras que las clases teóricas son indicadas por el alumnado con un 26,7%. El 96,7% consideran que las no utilizadas son las clases prácticas, el 83,3% seminarios y talleres, el 53,3% el trabajo autónomo y el 56,7% y el trabajo en grupo.

Tabla 5.318: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA36

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	50	15	50
Presentaciones	0	0	30	100
Plataforma Virtual	0	0	30	100

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA36, la cual refleja que el 50% señala que no se emplea Internet y el 100% las presentaciones y la plataforma Moodle; por el contrario el 50% indica que se usa Internet (véase tabla 5.318).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura al Evangelio” (CEA37), los estudiantes señalan que las modalidades que no utiliza el docente mayoritariamente son las prácticas externas, las tutorías y las clases prácticas (100% respectivamente), en la misma línea, no empleadas, el 83,3% los seminarios y talleres, el 56,7% el trabajo en grupo, el 50% el trabajo autónomo y solo el 23,3% las clases teóricas.

Tabla 5.319: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA37

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	23	76,7	7	23,3
Seminarios y Talleres	5	16,7	25	83,3
Clases Prácticas	0	0	30	100
Prácticas Externas	0	0	30	100
Tutorías	0	0	30	100
Trabajo en Grupo	13	43,3	17	56,7
Trabajo Autónomo	15	50	15	50

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases teóricas (76,7%) son las más utilizadas por el docente para desarrollar la competencia CEA37, el 50% el trabajo autónomo, el 43,3% consideran el trabajo en grupo y el 16,7% los seminarios y talleres (véase tabla 5.319).

Respecto a las herramientas TIC empleadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Fomentar en los alumnos una actitud favorable de apertura al Evangelio” (CEA37), es la plataforma Moodle y las presentaciones la que no utilizan mayormente (100% ambas) frente a Internet (46,7%). En cambio, Internet

(53,3%) es la herramienta que mayormente se usa para trabajar esta competencia específica actitudinal (véase tabla 5.320).

Tabla 5.320: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA37

HERRAMIENTAS TIC	SI	
	f	%
Internet	16	53,3
Presentaciones	0	0
Plataforma Virtual	0	0

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social” (CEA38).

Tabla 5.321: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA38

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	9	32,1	19	67,9
Seminarios y Talleres	3	10,7	25	89,3
Clases Prácticas	19	67,9	9	32,1
Prácticas Externas	1	3,6	27	96,4
Tutorías	1	3,6	27	96,4
Trabajo en Grupo	4	14,3	24	85,7
Trabajo Autónomo	6	21,4	22	78,6

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son las prácticas externas y las tutorías (96,4% ambas), seminarios y talleres (89,3%), los trabajos en grupo (85,7%), el trabajo autónomo (78,6%), clases teóricas (67,9%) y las clases prácticas (32,1%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: clases prácticas (67,9%), clases teóricas (32,1%), trabajo autónomo (21,4%), trabajo en grupo (14,3%), seminarios y talleres (10,7%), prácticas externas y tutorías (3,6%). (Ver tabla 5.321).

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social” (CEA38), los sujetos señalan que Internet con un 42,9% frente al 57,1% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 39,3% versus al 60,7% que sí, y, la plataforma Moodle con un 100% que consideran que no se utiliza (véase tabla 5.322).



Tabla 5.322: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA38

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	16	57,1	12	42,9
Presentaciones	17	60,7	11	39,3
Plataforma Virtual	0	0	28	100

Como observamos en la siguiente tabla, el 82,1% del alumnado encuestado indica que se emplea la modalidad de clases prácticas por el docente para el desarrollo de la competencia específica actitudinal “Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno” (CEA39); mientras que el 35,7%, el 25%, el 10,7% señala que se utilizan las modalidades de clases teóricas, trabajo autónomo, seminarios y talleres y trabajo en grupo respectivamente, el 7,1% corresponde a prácticas externas y el 3,6% a tutorías (véase tabla 5.323).

Tabla 5.323: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA39

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	10	35,7	18	64,3
Seminarios y Talleres	3	10,7	25	89,3
Clases Prácticas	23	82,1	5	17,9
Prácticas Externas	2	7,1	26	92,9
Tutorías	1	3,6	27	96,4
Trabajo en Grupo	3	10,7	25	89,3
Trabajo Autónomo	7	25	21	75

El 96,4% señala que la modalidad de enseñanza tutorías no es utilizada por el docente para el desarrollo de esta competencia, en este mismo sentido, las prácticas externas (92,9%), los seminarios y talleres y los trabajos en grupo (89,3%), el trabajo autónomo (75%), las clases teóricas (64,3%) y las clases prácticas (17,9%) son señaladas en estos porcentajes como no empleadas por el docente en el desarrollo de la competencia CEA39.

En relación con las herramientas TIC utilizadas para trabajar la competencia “Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno” (CEA39) por el docente, la muestra señala que la plataforma Moodle (100%), las presentaciones (39,3%) e Internet (46,4%) no son aplicadas; en cambio el 53,6% (Internet), el 60,7% (presentaciones) señala que sí son empleadas para trabajar esta competencia (véase tabla 5.324).

Tabla 5.324: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA39

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	15	53,6	13	46,4
Presentaciones	17	60,7	11	39,3
Plataforma Virtual	0	0	28	100

En referencia a la competencia específica actitudinal “Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical” (CEA40), el alumnado indica que la modalidad de enseñanza que mayormente utiliza el docente para desarrollar esta competencia son clases teóricas y clases prácticas (72,7% ambas), en cambio la que menos emplea es el trabajo autónomo (36,4). (Véase tabla 5.325).

Tabla 5.325: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA40

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
Clases Teóricas	8	72,7	3	27,3
Seminarios y Talleres	0	0	11	100
Clases Prácticas	8	72,7	3	27,3
Prácticas Externas	0	0	11	100
Tutorías	0	0	11	100
Trabajo en Grupo	0	0	11	100
Trabajo Autónomo	4	36,4	7	63,6

Por el contrario, el 100% de la muestra indica que las modalidades de enseñanza prácticas externas, seminarios y talleres, tutorías y trabajo en grupo no son empleadas por el docente, al igual que el 63,6% señala no utilizar el trabajo autónomo y el 27,3% clases prácticas y clases teóricas.

La tabla 5.326, refleja las frecuencias y porcentajes indicados por los estudiantes en función de las herramientas TIC que utiliza el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical” (CEA40).

Como podemos observar, las TIC no son utilizadas, el 100% indica que el docente no utiliza las presentaciones, Internet y la plataforma Moodle para trabajar esta competencia específica actitudinal (véase tabla 5.326).

Tabla 5.326: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA40

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
Internet	0	0	11	100
Presentaciones	0	0	11	100
Plataforma Virtual	0	0	11	100

Solo el 3,6% de los estudiantes indican que las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente son prácticas externas, el 7,1% los seminarios y talleres, el

21,4% el trabajo autónomo, en cambio, el 60,7% consideran que es el trabajo en grupo, mientras que el 35,7% señalan las clases teóricas y el 39,3% las clases prácticas, todo ello en el caso de la adquisición de la competencia “Desarrollo de la flexibilidad” (CEA41). (Véase tabla 5.327).

Tabla 5.327: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA41

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	10	35,7	18	64,3
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,1	26	92,9
<b>Clases Prácticas</b>	11	39,3	17	60,7
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	17	60,7	11	39,3
<b>Trabajo Autónomo</b>	6	21,4	22	78,6

Las tutorías (100%) son modalidades de enseñanza no utilizadas por el docente para el desarrollo de la competencia CEA41, mientras que el trabajo en grupo es indicado por el alumnado con un 39,3%. El 60,7% considera que las no empleadas son las clases prácticas, el 96,4% las prácticas externas, el 92,9% los seminarios y talleres, el 78,6% el trabajo autónomo y el 64,3% las clases teóricas.

Tabla 5.328: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA41

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	9	32,1	19	67,9
<b>Presentaciones</b>	8	28,6	20	71,4
<b>Plataforma Virtual</b>	8	28,6	20	71,4

La tabla anterior muestra la utilización de las herramientas TIC para trabajar la competencia CEA41, la cual refleja que el 67,9% señala que no se emplea Internet y el 71,4% las presentaciones y la plataforma Moodle; por el contrario el 32,1% indica que se usa Internet y el 28,6% las presentaciones y la plataforma Moodle (véase tabla 5.328).

Para desarrollar la competencia específica actitudinal “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (CEA42), los estudiantes señalan que la modalidad que no utiliza el docente mayoritariamente son las tutorías (98,2%), en la misma línea, no empleadas, el 96,4% las prácticas externas, el 92,7% los seminarios y talleres, el 76,4% el trabajo autónomo, las clases prácticas 45,5%, el 50,9% trabajo en grupo y el 65,5% las clases teóricas (véase tabla 5.329).

Tabla 5.329: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA42

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	19	34,5	36	65,5
<b>Seminarios y Talleres</b>	4	7,3	51	92,7
<b>Clases Prácticas</b>	30	54,5	25	45,5
<b>Prácticas Externas</b>	2	3,6	53	96,4
<b>Tutorías</b>	1	1,8	54	98,2
<b>Trabajo en Grupo</b>	27	49,1	28	50,9
<b>Trabajo Autónomo</b>	13	23,6	42	76,4

Para esta misma competencia, los estudiantes indican que las clases prácticas (54,5%) son las más empleadas por el docente para desarrollarla, el 49,1% señalan utilizar el trabajo en grupo y el 34,5% las clases teóricas, mientras que las menos empleadas son las tutorías con el 1,8%, el 3,6% prácticas externas, el 7,3% los seminarios y talleres y el 23,6% el trabajo autónomo.

Respecto a las herramientas TIC utilizadas por el docente para trabajar la competencia específica actitudinal “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (CEA42), son las presentaciones e Internet las que no utilizan mayormente (72,7%) frente a la plataforma Moodle (69,1%).

Tabla 5.330: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA42

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	15	27,3	40	72,7
<b>Presentaciones</b>	15	27,3	40	72,7
<b>Plataforma Virtual</b>	17	30,9	38	69,1

En cambio, la plataforma Moodle (30,9%) es señalada como la herramienta que mayormente se usa para trabajar esta competencia específica actitudinal, mientras que las presentaciones e Internet (27,3%) se emplean menos (véase tabla 5.330).

La siguiente tabla muestra las diferentes frecuencias y porcentajes que indica el alumnado respecto a las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el docente para el desarrollo de la competencia “Fomentar hábitos que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA43).

Tabla 5.331: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza para la competencia CEA43

MODALIDADES	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Clases Teóricas</b>	11	39,3	17	60,7
<b>Seminarios y Talleres</b>	2	7,1	26	92,9
<b>Clases Prácticas</b>	12	42,9	16	57,1
<b>Prácticas Externas</b>	1	3,6	27	96,4
<b>Tutorías</b>	0	0	28	100
<b>Trabajo en Grupo</b>	18	64,3	10	35,7
<b>Trabajo Autónomo</b>	6	21,4	22	78,6

Los sujetos participantes en este estudio señalan mayoritariamente las modalidades de enseñanza que no utiliza el docente son las tutorías (100%), mientras que las prácticas externas (96,4%), los seminarios y talleres (92,9%), el trabajo autónomo (78,6%), las clases teóricas (60,7%), las clases prácticas (57,1%) y los trabajos en grupo (35,7%).

En consecuencia, las modalidades de enseñanza que emplea en orden de mayor a menor porcentaje, indicado por la muestra, son: trabajo en grupo (64,3%), clases prácticas (42,9%), clases teóricas (39,3%), trabajo autónomo (21,4%), seminarios y talleres (7,1%) y prácticas externas (3,6%). (Véase tabla 5.331).

Tabla 5.332: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC para la competencia CEA43

HERRAMIENTAS TIC	SI		NO	
	f	%	f	%
<b>Internet</b>	8	28,6	20	71,4
<b>Presentaciones</b>	11	39,3	17	60,7
<b>Plataforma Virtual</b>	8	28,6	20	71,4

Respecto a las herramientas TIC que no utiliza el docente para trabajar la competencia “Fomentar hábitos que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA43), los sujetos señalan Internet con un 71,4% frente al 28,6% que indican que sí se utiliza, las presentaciones con un 60,7% versus al 39,3% que sí, y, la plataforma Moodle con un 71,4% que consideran que no se utiliza frente a un 28,6% que establecen que sí se emplea (véase tabla 5.332).

Finalizada la presentación de resultados obtenidos por el grupo de participantes con respecto las modalidades y herramientas TIC empleadas por el profesorado para la adquisición de competencias específicas actitudinales, creemos interesante ofrecer una tabla resumen de dichos resultados.

En cuanto a las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente para la adquisición de este tipo de competencias, el alumnado indica que se emplean

mayoritariamente las clases teóricas seguidas de las clases prácticas y en menor medida se utiliza el trabajo en grupo y el trabajo autónomo (véase tabla 5.333).

Tabla 5.333: Modalidades de enseñanza utilizadas para la adquisición de competencias específicas actitudinales

COMPETENCIAS	MODALIDADES DE ENSEÑANZA						
	Clases teóricas	Seminarios y talleres	Clases prácticas	Prácticas externas	Tutorías	Trabajo en grupo	Trabajo autónomo
CEA1	X						
CEA2	X						
CEA3	X						
CEA4						X	
CEA5	X						
CEA6	X						X
CEA7			X				
CEA8			X				
CEA9			X				
CEA10	X		X				
CEA11	X						
CEA12	X						
CEA13	X						
CEA14			X				
CEA15	X						
CEA16			X				
CEA17			X				
CEA18			X				
CEA19	X						
CEA20	X						
CEA21			X				
CEA22			X				
CEP23			X				
CEA24	X		X				
CEA25	X						
CEA26	X						
CEA27	X						
CEA28	X						
CEA29	X						
CEA30	X						
CEA31	X						
CEA32	X						
CEA33	X						
CEA34	X						
CEA35	X						
CEA36	X						
CEA37	X						
CEA38			X				
CEA39			X				
CEA40	X		X				
CEA41						X	
CEA42			X				
CEA43						X	

Las competencias específicas actitudinales son adquiridas por el alumnado a través del empleo de una modalidad de enseñanza por parte del profesorado excepto las siguientes competencias: “Discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuye a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (CEA6), “Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales” (CEA10), “Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-alumna

disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA24), “Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical” (CEA40).

Para la adquisición de estas, el profesorado utiliza dos modalidades de enseñanza para trabajarlas. De esta manera, para la competencia “Discernimiento selectivo de la información audiovisual que contribuye a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural” (CEA6), las modalidades de enseñanza empleadas por el docente son las clases teóricas junto con el trabajo autónomo (45,7% respectivamente).

En las competencias CEA10, CEA24 y CEA40, el docente emplea las clases teóricas junto con las clases prácticas para su adquisición en los siguientes porcentajes: 73% para la competencia “Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales” (CEA10), un 56,6% de los sujetos participantes en el estudio indican que el profesorado ajusta estas modalidades de enseñanza para la adquisición de la competencia “Fomentar hábitos de lectura y escritura que permitan al alumno-alumna disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA24), al igual que para la competencia “Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical” (CEA40), el profesorado hace uso de las clases teóricas junto con las prácticas en un 72,7% respectivamente.

Sin embargo no son utilizadas por el docente para la adquisición de este tipo de competencias los seminarios y talleres, las prácticas externas y las tutorías.

Con respecto a las herramientas TIC empleadas por el docente para la adquisición de competencias específicas actitudinales, el alumnado señala el uso de presentaciones, seguido de Internet y por último el empleo de la plataforma virtual Moodle (véase tabla 5.334).

Es necesario destacar para la competencia “Conocer las técnicas de representación del lenguaje musical” (CEA40), el docente no hace uso de herramientas TIC para su adquisición, sin embargo para el resto de competencias específicas actitudinales el alumnado señala el empleo de al menos una herramienta TIC para la adquisición y desarrollo de este tipo de competencias.

Tabla 5.334: Manejo de herramientas TIC para la adquisición de competencias específicas actitudinales

COMPETENCIAS	HERRAMIENTAS TIC		
	Internet	Presentaciones	Plataforma virtual
CEA1		X	
CEA2			X
CEA3		X	
CEA4		X	
CEA5			X
CEA6		X	
CEA7		X	
CEA8		X	
CEA9		X	
CEA10		X	
CEA11		X	
CEA12	X		X
CEA13		X	X
CEA14	X		
CEA15	X		
CEA16	X	X	
CEA17	X	X	X
CEA18	X		X
CEA19	X		
CEA20		X	
CEA21	X		
CEA22	X		
CEA23			X
CEA24			X
CEA25	X		
CEA26		X	
CEA27		X	
CEA28		X	
CEA29		X	
CEA30	X	X	
CEA31		X	
CEA32		X	
CEA33		X	
CEA34	X		
CEA35		X	
CEA36	X		
CEA37	X		
CEA38		X	
CEA39		X	
CEA40	-	-	-
CEA41	X		
CEA42			X
CEA43		X	

El uso por parte del profesorado de más de una herramienta TIC aparece en las siguientes competencias: “Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones (CEA12)”, “Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (CEA13), “Calidad” (CEA16), “Toma de decisión” (CEA17), “Capacidad de iniciativa y participación” (CEA18) y “Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación” (CEA30).

Para que el alumnado adquiriera la competencia CEA12, el profesorado emplea Internet y plataforma Moodle con un porcentaje del 14,9% para cada una de las herramientas TIC señaladas. Del mismo modo, para la competencia CEA13 el uso



combinado se sitúa entre presentaciones y plataforma Moodle con un 18,7% respectivamente.

El docente maneja Internet y la plataforma Moodle (ambas con un 7,1%) para trabajar la competencia “Calidad” (CEA16), al igual que para la adquisición de la competencia “Capacidad de iniciativa y participación” (CEA18) y “Capacidad para propiciar un clima de participación, respeto y cooperación” (CEA30), el profesorado utiliza estas herramientas TIC con un porcentaje del 7,1% para la competencias CEA18 y un 4,8% para la adquisición de la competencia CEA30.

La competencia “Toma de decisión” (CEA17), es la única en la que el docente hace uso de las tres herramientas TIC analizadas en el estudio con una valoración del 36% respectivamente para Internet, presentaciones y plataforma moodle.

#### **5.7.1. Comentarios finales: modalidades de enseñanza y herramientas TIC en la adquisición de competencias específicas actitudinales**

Para cerrar el capítulo de resultados cuantitativos, realizamos una descripción pormenorizada de las modalidades de enseñanza empleadas por el docente junto con las herramientas TIC que utiliza para la adquisición de competencias específicas actitudinales.

Las competencias de este tipo que emplean las clases prácticas como modalidad de enseñanza utilizando como herramientas TIC las presentaciones son: CEA7, CEA8, CEA9, CEA38 y CEA39, mientras que se maneja Internet para la adquisición de las competencias CEA14, CEA16, CEA17, CEA18, CEA21 y CEA22. En esta misma línea para las competencias CEA23, CEA24 y CEA42, el docente emplea la plataforma virtual.

Una particularidad se encuentra en las competencias CEA10 y CEA40, para las que el profesorado combina las clases prácticas con las clases teóricas, destacando que no existe uso de las herramientas TIC para la adquisición de estas.

Por otro lado, las competencias CEA4, CEA41 y CEA43, utilizan las clases en grupo como modalidad de enseñanza, empleando las presentaciones para la CEA4 y CEA43, mientras que para la CEA41 se usa Internet.

Para la competencia CEA6, se utiliza como modalidad de enseñanza el trabajo autónomo y como herramientas TIC las presentaciones.

Por último, las competencias adquiridas a través de las clases teóricas como modalidad de enseñanza y hacen uso de las presentaciones como herramientas TIC son las siguientes: CEA1, CEA6, CEA11, CEA20, CEA26, CEA27, CEA28, CEA29, CEA31, CEA32, CEA33 y CEA35; las que usan Internet son: CEA15, CEA19, CEA34, CEA36 y CEA37; y las que manejan la plataforma virtual son: CEA2, CEA5, CEA24 y CEA25. Cabe destacar la competencia CEA12, que para su adquisición se emplea como herramientas TIC la combinación de Internet junto con la plataforma virtual, la CEA13 que hace uso de las presentaciones con la plataforma virtual y por último, la CEA30, que maneja Internet junto con las presentaciones para su adquisición.

## ***Capítulo 6***

### ***Resultados cualitativos***

---



En este capítulo, presentamos los resultados derivados del análisis cualitativo, conseguidos en base a las preguntas planteadas al grupo discusión, relacionadas con las tres grandes dimensiones establecidas en el análisis estadístico, con el fin de poder contrastar resultados con las respuestas manifestadas por el grupo de informantes, disponiendo de las opiniones del alumnado de la Especialidad de Educación Primaria del CMSC, centro adscrito a la Universidad de Córdoba.

### 6.1. Análisis de contenido y resultados obtenidos del grupo discusión

La presentación del análisis de contenido y los resultados logrados a través del enfoque cualitativo, parten de cada una de las preguntas estímulo planteadas en el grupo discusión, consideradas dimensiones, aportando unidades de información relevantes para el estudio.

Este proceso, comprende tres grandes momentos: codificación, categorización y cuantificación.

La codificación, se prepara a partir de las dimensiones pensadas, obteniendo unidades de análisis, que serán informaciones fragmentadas de base gramatical (párrafos y frases textuales) principales para la investigación.

Para clasificar las unidades de análisis, llevamos a cabo la categorización, aplicando el criterio de aproximación, estableciendo de esta manera, las dimensiones de las variables investigadas formando las categorías y las subcategorías que serán consideradas necesarias para llevar a cabo una labor de síntesis y organización jerárquica de los códigos<sup>11</sup>.

Esta fase, implica un tercer momento en el análisis de contenido, la cuantificación para el recuento de categorías y subcategorías, para ello, hemos diseñado tablas de frecuencia de cada pregunta, distinguiendo dos momentos claves en el tratamiento de los resultados: uno, el estudio de cada pregunta con su tabla numérica de frecuencia y porcentaje obtenido; y otro, en el que se realiza un análisis descriptivo para cada una de las cuestiones planteadas. Es necesario aclarar que cada tabla consta de varios apartados: categorías, subcategorías, frecuencia y porcentaje (%); con el objetivo de analizar de forma sintética y lineal los datos obtenidos, así como poder establecer una prelación en función de la importancia de los mismos.

---

<sup>11</sup> La tabla de categorías del análisis de contenido aparece descrita en las páginas 267-269, del capítulo 4.

En el análisis descriptivo, orientado al estudio conceptual de los resultados, mostramos un proceso que se sitúa en un nivel de abstracción superior al de codificación y categorización. Nos sumergimos en la búsqueda de relaciones entre las categorías y subcategorías establecidas, para así, proceder a elaborar las estructuras que respondan a la construcción del pensamiento al que se concluye a partir de las reflexiones del alumnado.

De esta forma, establecemos campos conceptuales centrados en la elaboración de las *networks* o redes gráficas relacionales, diferenciadas por preguntas. Para ello, hemos diseñado una tabla en la que se reflejan la nomenclatura de las categorías, subcategorías y conceptos a las que nos referimos.

A continuación, revelaremos las principales dimensiones con los rasgos que las configuran y varias frases y/o párrafos literales del alumnado que las avalan. La estructura será la misma en todo el análisis conceptual de los resultados obtenidos.

### **6.1.1. Análisis de contenido de la pregunta 1: ¿Cuáles son las distintas modalidades de enseñanza que utiliza el profesorado del Centro?**

Esta dimensión es un factor relevante para conocer las modalidades empleadas por docentes universitarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciados por los estudiantes participantes en el grupo discusión.

La categoría denominada *Modalidades de enseñanza*, agrupa un total de cinco subcategorías: Lecciones Magistrales, Pequeño Grupo, Debates, No Presenciales y Tutorías (véase tabla 6.1).

La subcategoría con mayor relevancia, por su número de frecuencia y porcentaje, son las *Lecciones Magistrales* (LEM), presentando un porcentaje del 41%. Los códigos resultantes más significativos de esta subcategoría se exponen a continuación:

La mayoría de las clases que imparte el docente universitario están fundamentadas en la modalidad de enseñanza de clases teóricas (TEO), con 12,50% de presencia, y lecciones magistrales (LEM), con una incidencia del 9,09%. La opinión de los estudiantes participantes queda reflejada en los siguientes párrafos:

*“Pues yo casi todas las clases son teóricas, en grupo aula” (A5).*

*“Solemos utilizar una hora para clases presenciales con lección magistral” (A1).*

*“La mayoría de las clases son teóricas,…” (A8).*

Tabla 6.1: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLA	F	%		
Modalidades de enseñanza	MEN	Lecciones magistrales	LEM	Teórica	TEO	11	12,50		
				Apuntes Incomprensibles	API	1	1,14		
				Cansancio	CAN	1	1,14		
				Cercanía	CER	1	1,14		
				Desmotivación	DES	4	4,55		
				Presentaciones PPT TEO	PRE	2	2,27		
				Recursos Audiovisuales	RAU	1	1,14		
				Rendimiento	REN	2	2,27		
				Tipo de Asignatura	TAS	3	3,41		
				Uso de Ejemplos	EJE	1	1,14		
				Monotonía	MON	1	1,14		
				Lecciones magistrales	LEM	8	9,09		
				<b>TOTAL</b>					
	MEN	Pequeño grupo	PGR	Práctica	PRA	10	11,36		
				Practicas Externas	PEX	1	1,14		
				Presentaciones PPT	PPT	1	1,14		
				Trabajos	TRA	1	1,14		
				Pequeño Grupo	PGR	10	11,36		
				Exposiciones Grupales	EXP	6	6,82		
				<b>TOTAL</b>					
		Debate	DEB	Ambiente de clase	AMB	1	1,14		
				Motivación	MOT	5	5,68		
				Participación	PAR	1	1,14		
				Profesor	PRO	2	2,27		
				Debate	DEB	6	6,82		
				<b>TOTAL</b>					
	No presencial	NPR	No presencial	NPR	1	1,14			
			<b>TOTAL</b>						<b>1</b>
	Tutoría	TUT	Tutoría	TUT	7	7,95			
			<b>TOTAL</b>						<b>7</b>
	<b>TOTAL</b>						<b>88</b>	<b>100 %</b>	

El alumnado es consciente que las TEO y LEM, son necesarias para el aprendizaje de las materias, no obstante, suelen desmotivar (DES) (4,55%), aunque depende del tipo de asignatura (TAS), (3,41%). Los estudiantes lo señalan de la siguiente manera:

*“Yo creo que una clase teórica es muy importante...” (A11).*

*“Echo en falta más que nada la motivación en aquellas asignaturas, (...) como I.E. por ejemplo, al ser una asignatura que ciertamente, tampoco es algo que*

*atrae mucho lo que es al alumnado, pues la motivación a lo mejor es menor” (A1).*

*“Creo que depende de la asignatura, porque hay algunas por ejemplo, llegas y son muy amenas y las sigue todo el mundo, pero hay otras que no” (A7).*

*“Si, yo hablo de la asignatura de C.M. que a mí personalmente, no sé, me interesa, pero a lo mejor es un poco la clase como muy seguida, entonces pues yo sé que otros profesores a lo mejor animan para organizar una excursión o algo y si estamos viendo rocas, pues no sé, pero darnos, algo diferente ...” (A11).*

En consecuencia, el alumnado considera que las LEM conllevan a gran cantidad de apuntes incomprensibles (API), produciendo cansancio (CAN) y monotonía (MON), (1,14% para cada código) y lo expresan de la siguiente forma:

*“Motivarnos, motivarnos porque es que nosotros estamos en clase y no podemos hacer nada, él expone y ya está y es que es así, son los apuntes y aunque no lo entiendas te dicen: tienes que meterte esto tal y como está. Es magistral, o sea, ni punto de vista ni nada, esto es así y es así, entonces las clases se hacen muy pesadas” (A8).*

En segundo lugar, aparece la subcategoría de *Pequeño Grupo* (PGR), con un porcentaje del 33%. Esta subcategoría, es una modalidad de enseñanza utilizada por los docentes tanto para la realización de actividades prácticas (PRA) (11,36%), como en exposiciones grupales (EXP) (6,82%).

La manifestación del alumnado con respecto a los trabajos en pequeño grupo, se refleja en las siguientes afirmaciones:

*“Vale, clases grupales, pequeños grupos, son grupos pequeños de trabajo en clase, también clases presenciales, también utilizamos en otras asignaturas a veces clases no presenciales” (A1).*

*“Nosotros también tenemos el mismo estilo de trabajo. Tenemos asignaturas por tutorías, por grupos de trabajo que son la mayoría de ellas” (A2).*

*“En mi caso la mayoría de las clases son por tutorías, también hacemos grupos de trabajo como por ejemplo en R., en D. y básicamente es por ahora eso” (A3).*



*“(...) nos dividen por grupos y entonces hacemos trabajos y los exponemos...”*  
(A8).

*“Yo, lo que hacemos todos, son clases teóricas pero ahora las clases se dividen en grupos de trabajo y se realizan más cosas prácticas”* (A9).

En cuanto a la realización de actividades prácticas, las afirmaciones proporcionadas por el alumnado son:

*“Yo,...exceptuando a lo mejor R. que puede ser una asignatura que es grupal y luego ya otras son todas prácticas”* (A4).

*“(...) más que nada por pequeños grupos vamos haciendo trabajos. Después en otros tipos de asignaturas utilizan lo que es clases presenciales, después nos dividen en pequeños grupos de 3 a 6 grupos”* (A1).

*“(...) tenemos también asignaturas que tienen muchos créditos prácticos de las tres horas asignadas que tenemos, dos de ellas son prácticas”* (A2).

*“Yo más o menos también igual pues hay asignaturas que son por así decirlo teóricas y prácticas, otras que son trabajos en grupo en el aula y otras que simplemente que se llegan desde un momento que estamos trabajando todos en el aula, hemos empezado a trabajar por tres o cuatro grupos ya dependiendo de las personas”* (A7).

*“(...) salvo en dos o tres asignaturas que nos dividen por grupos y entonces hacemos trabajos”* (A6).

Para las exposiciones grupales, la opinión del alumnado se refleja en estas frases:

*“Y casi todo es trabajo autónomo, por grupos con exposición en clase y exposición por el profesor”* (A2).

*“Bueno, como han dicho mis compañeros anteriormente lo mío es un poquito de todo, tanto de utilizar el grupo clase, se utilizan clases teóricas, también hacemos trabajos tanto presenciales como no presenciales donde la mayoría de las clases también podemos solo dedicarnos para exponer”* (A6).

*“Desde la exposición de datos con el grupo clase se nos invita a que demos nuestro punto de vista sobre lo que estamos viendo” (A1).*

*“Exponen diferentes puntos de vista y nosotros elegimos, vemos las ventajas y los inconvenientes” (A8).*

En tercer lugar, encontramos la subcategoría de *Debate* (DE), con un porcentaje del 17%. Para aplicar esta modalidad de enseñanza en el aula, es imprescindible para el alumnado la motivación (MOT) (5,68%), también hay que tener en cuenta la participación (PAR) y el ambiente de clase (AMB) generado por el profesorado en el grupo aula (1,14% para cada código). Dichas informaciones quedan constatadas de la siguiente forma:

*“Claro porque hay algunas asignaturas que te motivan más por eso, porque se crean debates...” (A9).*

*“Echo en falta más que nada la motivación en aquellas asignaturas prácticas, en otras las mismas explicaciones que dan las profesoras nos ayudan más que nada a lo que es el debate” (A1).*

*“Yo pienso que eso también es por el profesor porque por ejemplo yo en mi asignaturas, en mi carrera yo tengo todas las horas lectivas, son las mismas para todos, entonces hay gente que hace debates y hacemos tutorías individuales o grupales y da tiempo a hacer todo el temario pienso que debe ser por el profesor porque si no daría tiempo de ver todas las asignaturas igual” (A9).*

Con menor relevancia, nos encontramos con la subcategorías de las *Tutorías*, con un porcentaje del 7,9% y la *No Presenciales*, con un porcentaje del 1,1%.

Tras el análisis descriptivo, mostramos la interpretación de la red gráfica relacional resultante (ver figura 6.1), para ello, es conveniente observar el listado de siglas elaborado (véase la tabla 6.2).

Tabla 6.2: Listado de siglas para la interpretación de la Network 1

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Modalidades de enseñanza	MEN	Lecciones magistrales	LEM	Teórica	TEO
				Apuntes Incomprensibles	API
				Cansancio	CAN
				Cercanía	CER
				Desmotivación	DES
				Presentaciones PPT TEO	PRE
				Recursos Audiovisuales	RAU
				Rendimiento	REN
				Tipo de Asignatura	TAS
				Uso de Ejemplos	EJE
				Monotonía	MON
		Lecciones magistrales	LEM		
		Pequeño grupo	PGR	Práctica	PRA
				Practicas Externas	PEX
				Presentaciones PPT	PPT
				Trabajos	TRA
				Pequeño Grupo	PGR
				Exposiciones Grupales	EXP
		Debate	DEB	Ambiente de clase	AMB
				Motivación	MOT
				Participación	PAR
				Profesor	PRO
				Debate	DEB
		No presencial	NPR	No presencial	NPR
Tutoría	TUT	Tutoría	TUT		

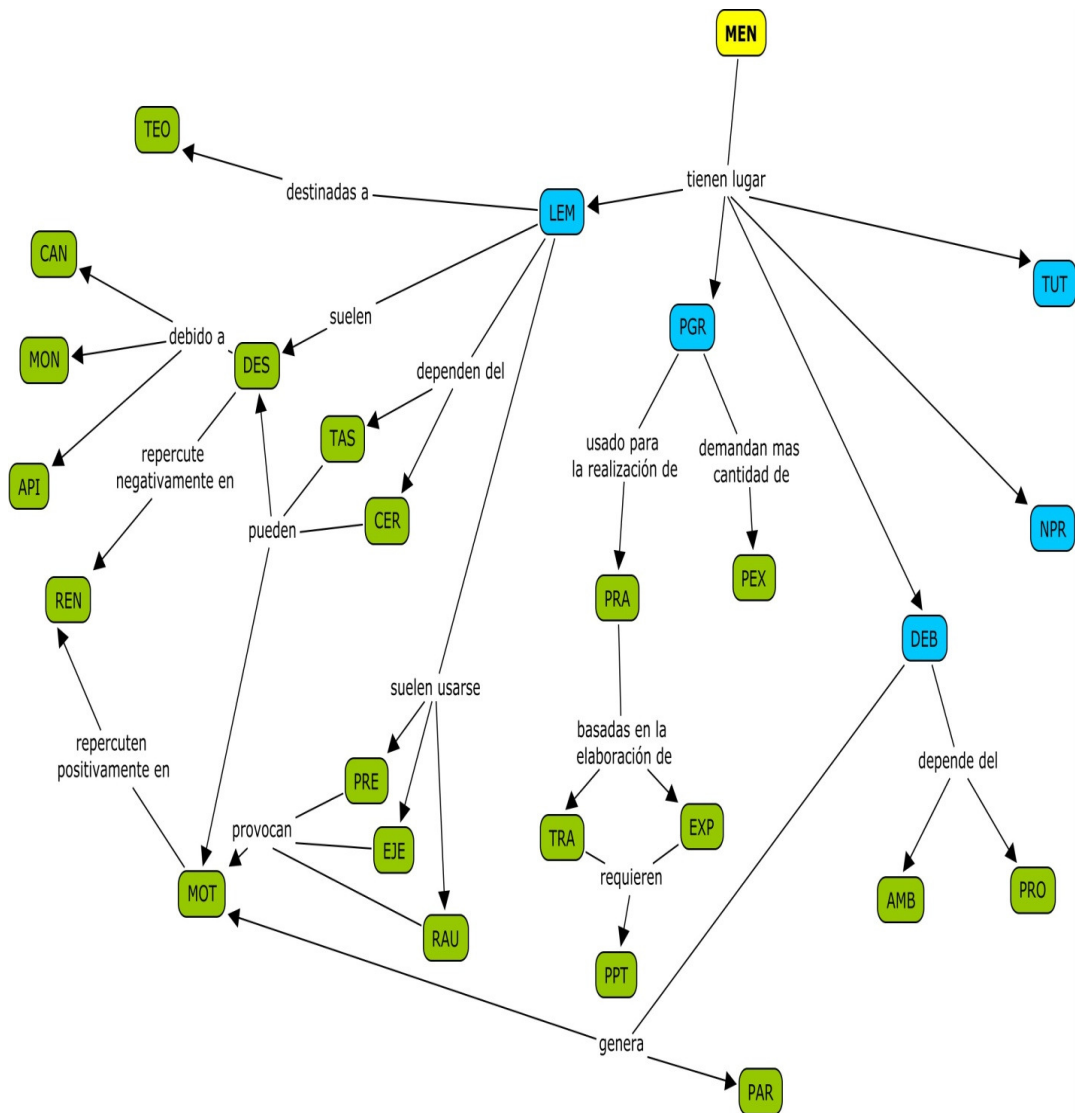


Figura 6.1: Network 1 o red relacional resultante de modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado

Tal y como muestra la networks o red relacional 1, podemos decir que el alumnado, suele basar sus aprendizajes en la presencialidad de la enseñanza a través de la modalidad de las clases teóricas con la utilización del método de enseñanza basado en la lección magistral. No obstante, los estudiantes consideran que los trabajos en pequeño grupo, son de gran utilidad para la adquisición de competencias complementándolos con debates.

**6.1.2. Análisis de contenido de la pregunta 2: ¿Creéis que las modalidades de enseñanza utilizadas por el profesorado potencian la adquisición de competencias profesionales?**

Esta dimensión está formada por tres categorías: *Modalidades para la Adquisición de Competencias Profesionales (MAC)*, *Coordinación (COO)* y *Adquisición de Competencias Profesionales (ACP)*. Atendiendo a la frecuencia y porcentaje, se describen como mostramos a continuación (véase tabla 6.3).

Tabla 6.3: Frecuencias y porcentajes de modalidades de enseñanza que potencian la adquisición de competencias profesionales

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS	F	%
Modalidades para la adquisición de competencias profesionales	MAC	Clases Teóricas	CTO	Aprendizaje Significativo	ASI	1	1,52
				Aplicación Práctica	APR	4	6,06
				Motivación	MOT	1	1,52
				Participación	PAR	1	1,52
				Clases Teóricas	CTO	7	10,61
				<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>21,23%</b>
		Clases Prácticas	CPR	Dificultad de Expresión	DEX	2	3,03
				Necesidad de Prácticas	NEC	4	6,06
				<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>9,09%</b>
		Grupo de trabajo	GTR	Afinidad Miembros	AFI	1	1,52
				Coordinación Miembros	CMI	3	4,55
				Desigualdad Implicación	DIM	3	4,55
				Diferentes Infraestructura Tecnológica	INF	1	1,51
				Difícil Consenso	CON	2	3,02
				Grupo de Trabajo	GTR	6	9,09
				<b>TOTAL</b>		<b>16</b>	<b>24,24%</b>
		Tutoría	TUT	Desconocimiento	DES	1	1,52
				Facilidad de Comunicación	COM	1	1,52
				Uso Responsable de la Tutoría	URE	2	3,02
				<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>6,06%</b>
Coordinación	COO	Docente	CDO	Circunstancias Personales	CPE	1	1,52
				Coordinación Universidad-Colegios	CUC	2	3,03
				Dificultad Gestión de Tiempo	GTI	8	12,12
				Experiencia del docente	EDO	1	1,51
				Coordinación Docente	CDO	5	7,58
				<b>TOTAL</b>		<b>17</b>	<b>25,76%</b>
Adquisición de competencias profesionales	ACP	Consecución de competencias	CCO	Consecución de competencias	CCO	8	12,12
				Concienciación de Carrera	CCA	1	1,52
				<b>TOTAL</b>		<b>9</b>	<b>13,64%</b>
<b>TOTAL</b>						<b>66</b>	<b>100%</b>

La categoría de *Modalidades para la Adquisición de Competencias Profesionales* (MAC) queda dividida en cuatro subcategorías: Clases Teóricas, Clases Prácticas, Grupo de Trabajo y Tutoría.

La subcategoría con mayor relevancia es *Grupo de Trabajo* (GTR), con un porcentaje del 24,24%. Esta modalidad, fomenta la coordinación entre miembros (CMI), entre los estudiantes, para realizar trabajo en equipo, aunque es necesario señalar, la desigualdad en la implicación (DIM) por parte de sus componentes (4,55% para cada código). Los estudiantes opinan de la siguiente manera:

*“Yo, por ejemplo puedo hablar de dos casos: uno que es el trabajo que trabajan tres y los demás se aprovechan de ellos; o está el trabajo en que una persona no ha podido venir se ha trabajado en el grupo y el otro automáticamente lo ha excluido y lo han dejado de lado y luego pues llegar el otro y dice vamos a ver que yo soy del grupo y quiero trabajar y no te dejan y te echan automáticamente porque querías trabajar pero no te ha dejado el grupo”* (A10).

*“Después de llevar tres años haciendo trabajos en grupo; primero lo que son afinidades entre las personas que trabajan en ese grupo, después lo que es el tiempo, porque mucha gente trabaja con trabajos no solamente de este tipo de trabajo, sino que tenemos más vida a parte de la Universidad, es muy difícil quedar completamente”* (A1).

La aplicación de esta modalidad, requiere un consenso entre los miembros del grupo de trabajo (CON) a la hora de elaborar actividades (3,02%). Además, en menor medida es necesario que exista afinidad entre miembros (AFI) (1,52%) y un 1,51%, destaca que no todos los componentes del grupo de trabajo tienen la misma infraestructura tecnológica (INF). El alumnado lo manifestaba de esta forma:

*“Un inconveniente es lo que he dicho antes, que ponerse de acuerdo es muy difícil y... a la hora de quedar también es muy difícil. Y eso es lo que decía él que sobre todo en grupos de trabajo, trabaja uno y los demás miran que después trabaja uno y otros miran”* (A9).

*“Yo depende porque hasta ahora es trabajo en grupo y el trabajo en grupo tienen su inconveniente es que en grupo lo que menos hay es trabajo, trabaja uno y los demás se aprovechan”* (A10).

En segundo lugar, aparece la subcategoría de *Clases Teóricas* (CTO), con un 21,23%. El alumnado cree que esta modalidad de enseñanza es imprescindible para la

adquisición de competencias, aunque debe basarse en aplicaciones prácticas (APR) (6,06%). Los estudiantes lo expresan de la siguiente manera:

*“Yo pienso que las clases teóricas son importantes. Las clases prácticas te dan también un tipo de conocimiento que puedes utilizar en la práctica con los niños. También las clases teóricas dadas por un maestro que ya está ejerciendo nos dan otro punto de vista” (A1).*

*“(…) si dividimos el curso, si una asignatura es anual y dividimos el curso en el primer cuatrimestre y una clase teórica sirve para ver lo que estamos dando, sirve para que vayamos viendo cómo lo que estamos dando funciona llevado a la práctica pues yo creo que para nosotros mismos nuestra motivación es mayor pensar que te están dando algo que lo vas a tener que poner en práctica y que en general es positivo” (A11).*

*“Yo es que eso es lo que estoy viendo en primero, en el primer cuatrimestre hemos tenido teoría aunque también hemos combinado con práctica pero ahora están siendo prácticas en grupos” (A9).*

*“Yo pienso que si pues desde mi punto de vista en mi clase por ejemplo había mucha gente que era muy vergonzosa y eso se te tiene que quitar y a la hora de expresarte y hablar, tienes que hacerlo bien porque te lo están evaluando. Entonces yo pienso que es eso, vamos la parte práctica yo creo que sería lo más importante y más en esta carrera porque eso es lo principal que tu sepas la teoría muy bien pero si tu después no sabes llevarlo a la práctica no te sirve para nada todo lo que vas a estudiar” (A7).*

El alumnado informante cree que con esta modalidad, se proporciona aprendizaje significativo (ASI), se fomenta la motivación (MOT) y la participación (PAR) entre estudiantes, (1,52% para cada código). En palabras de estos, se refleja:

*“Yo pienso que las clases teóricas son necesarias y las aprovechamos si se hacen llamativas, no si es una típica clase magistral de esas que hemos dicho antes y los alumnos están allí escuchando que la mitad de las cosas no se escuchan” (A2).*

*“Si mejora ya que tengo el aprendizaje significativo, no que no sólo sé de memoria” (A6).*

*“Yo creo lo mismo que va a ser positivo por eso, porque vamos a participar mucho más y que es lo importante y vas a soltar tus miedos al hablar y tal” (A8).*

A continuación, hallamos la subcategoría *Clases Prácticas* (CPA), con un porcentaje del 9,09%. Este tipo de modalidad, permite al alumnado superar la dificultad de expresión (DEX), debido a las carencias que producen encontrarse en la formación inicial del proceso de instrucción (3,03%). No obstante, el alumnado pone de manifiesto, el grado de importancia que alcanzan las clases prácticas como modalidad de enseñanza para la adquisición de competencias, de aquí su necesidad y demanda:

*“Pues yo creo que hace falta muchas prácticas porque yo me he dado cuenta a la hora de realizar el Prácticum que realmente todo lo que aprendes aquí no tiene nada que ver con lo real...” (A5).*

*“Yo, la práctica la destacaría porque más que nada a la hora de presentarte tú ante un niño en un grupo aula y enseñarle a lo mejor lo que es saltar, cómo saltar, tienes que saber salir de primeras que la teoría es muy bonita pero también digo que si no tienes teoría no te va a servir de nada la práctica” (A4).*

*“Las prácticas externas es donde más se aprende (...). Luego los trabajos en grupos nos acostumbran a lo que vamos a hacer después, trabajar en grupos de trabajo con compañeros, en claustros y todo eso pero también demasiado trabajo autónomo o en grupo y todo eso cansa mucho y quema demasiado al ritmo de la clase” (A2).*

Por último, destacamos la subcategoría *Tutorías* (TUT) con un 6,06%. Existe un gran desconocimiento (DES) sobre el uso de las tutorías, con un (1,52%). Cuando se hace un uso responsable de la tutoría (URE) (3,02%), el alumnado reconoce la facilidad en la comunicación y esto provoca un uso comprometido de esta modalidad de enseñanza para la adquisición de competencias profesionales:

*“A lo mejor si estás dando una práctica o una clase de lo que sea de un tema que a ti realmente te interesa, pues porque te apasiona el tema que estás*



*dando o a lo mejor a ti te motiva eso porque te gusta, pues tú dices mira me ha explicado esto y a lo mejor tú en lugar de cogerte internet pues vas a la profesora si se puede hablar con ella” (A11).*

*“Yo por ejemplo, por mi experiencia personal no sólo por este año, facilidades que te dan aquí en la Escuela para hablar con un profesor en ningún lado me la han dado. Yo por ejemplo, este año las prácticas las he pasado amargadito y llegué aquí y pude hablar con tres profesores, o sea que a mi facilidades me han dado todas las que yo he querido. Ahora, otra cosa es que yo no me quiera llegar” (A4).*

Con respecto a la segunda categoría *Coordinación* (COO), presenta un porcentaje del 25,76%, de esta, surge la subcategoría de *Docente* (CDO), con un porcentaje del 7,58%. En la coordinación docente, inciden factores como la manera en la que el profesorado gestiona el tiempo (GTI) (12,12%). La opinión del alumnado participante, queda expresada en los siguientes párrafos:

*“El problema viene, bueno tampoco echarle la culpa al docente, pero el problema viene de ahí porque estamos durante todo el curso sin trabajos y sin nada, llega la época de exámenes y empiezan a mandarnos trabajos. Encima es la organización que han tenido y es lo que nos enseñan, es que nos lo están enseñando ellos. Vamos a ver, yo voy a ser docente, me estas enseñando a ser docente y estoy viendo que lo estás haciendo mal, si yo ahora mismo soy el alumno yo vamos, yo me quedo a cuadros o sea estoy todo el curso contigo sin mandarme trabajo y llega la época de exámenes y empiezas a mandarme trabajos y encima los exámenes, ¿No has tenido tiempo antes? O por lo menos plantéamelo” (A8).*

*“Yo le doy la razón a ella porque es lo que yo decía antes. Yo en el primer cuatrimestre lo he tenido todo de teoría a lo mejor algún profesor que me ha mandado algún trabajo grupal, en grupos pequeños y a lo mejor en un mes vienen todas las prisas, nos mandan todos los trabajos a la vez y todos los profesores al mismo tiempo. Entonces, ahora es cuando más necesitamos que nos dejen porque se supone que también tenemos que estudiarnos lo que es la teoría y encima hacer la práctica porque cuenta casi igual que la teoría, entonces no podemos hacerlo igual porque (...)” (A9).*

*“Yo lo que digo que en concreto en una asignatura que la profesora no ha venido por problemas personales que no ha hecho nada durante los cinco primeros meses del curso y ahora nos está acribillando a trabajos y a ella le da igual pero hay que hacerlo y si no lo explica yo no lo puedo hacer por mucho que me vaya a mi casa, que yo lo intento pero también tiene que poner de su parte y que no lo exija ahora todo y corriendo” (A5).*

*“Con respecto lo que decías de la organización del alumno es que realmente es lo que dicen que empezamos mas despacito por que empieza el curso y tal y luego se te amontona lo que realmente si tienes que hacer llevar las clases que las tienes que llevar para delante y luego tienes que hacer trabajos, prepararte exámenes es que tú de ahí tienes que sacar que supongo que aparte de la Escuela tendrás vida, si de ahí tienes que sacar tiempo para venir a la tutoría, claro terminas haciéndolo por email que ni es la mitad, pero...” (A11).*

*“Eso lo quería decir yo porque hemos pasado de las clases, de la mayoría de las clases magistrales a la mayoría de las clases en trabajo autónomo del alumno. O sea, se te juntan tres asignaturas que tú tienes que elaborar el temario, corregirlo por tutorías, preparar la exposición y realizar cuestionario; cuatro asignaturas a la vez, cuatro temas diferentes, trabajos por grupos con lo que eso supone es que no sacas tiempo para la tutoría porque eso es imposible. Y a parte, las clases de las demás asignaturas, las magistrales y todo eso, es muy difícil sacar tiempo para asistir a una tutoría que no es obligatoria” (A2).*

La tercera y última categoría de esta dimensión es *Adquisición de Competencias Profesionales (ACP)*, con un porcentaje del 13,64%. En esta categoría, aparece la subcategoría de *Consecución de Competencias (CCO)* (12,12%). Las modalidades de enseñanza, potencian la adquisición de competencias profesionales, aunque es necesario que se promueva la consecución de estas; para ello, es necesario conocer y concienciarse con las competencias de la carrera (CCA) (1,52%).

Los estudiantes, lo manifiestan con estas frases:

*“(...) porque cuando tengan entonces un claustro u algo si no son capaces entre sus mismos compañeros de hacer eso, pues que quizás su vocación no sea ser maestros, sea quizás otra cosa” (A6).*

“(…) cuando te enfrentas a una clase con tanto niño y realmente pues tienes que saber trabajar en grupo porque si no siendo maestros, no haces nada, vamos” (A5).

“(…) necesitas práctica y mucha y vamos que se muestre muy bien tener recursos” (A4).

“(…) porque te enfrentas con lo que tú el día de mañana vas a tener delante que son niños” (A2).

A continuación, mostraremos la interpretación de la red relacional resultante (véase figura 6.2), para ello, es conveniente observar el listado de siglas elaborado (véase la tabla 6.4).

Tabla 6.4: Listado de siglas para la interpretación de la Network 2

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Modalidades para la adquisición de competencias profesionales	MAC	Clases Teóricas	CTO	Aprendizaje Significativo	ASI
				Aplicación Práctica	APR
				Motivación	MOT
				Participación	PAR
		Clases Prácticas	CPR	Clases Teóricas	CTO
				Dificultad de Expresión	DEX
				Necesidad de Prácticas	NEC
		Grupo de trabajo	GTR	Afinidad Miembros	AFI
				Coordinación Miembros	CMI
				Desigualdad Implicación	DIM
				Diferentes Infraestructura Tecnológica	INF
				Difícil Consenso	CON
				Grupo de Trabajo	GTR
Tutoría	TUT	Desconocimiento	DES		
		Facilidad de Comunicación	COM		
		Uso Responsable de la Tutoría	URE		
Coordinación	COO	Docente	CDO	Circunstancias Personales	CPE
				Coordinación Universidad-Colegios	CUC
				Dificultad Gestión de Tiempo	GTI
				Experiencia del docente	EDO
				Coordinación Docente	CDO
Adquisición de competencias profesionales	ACP	Consecución de competencias	CCO	Consecución de competencias	CCO
				Concienciación de Carrera	CCA

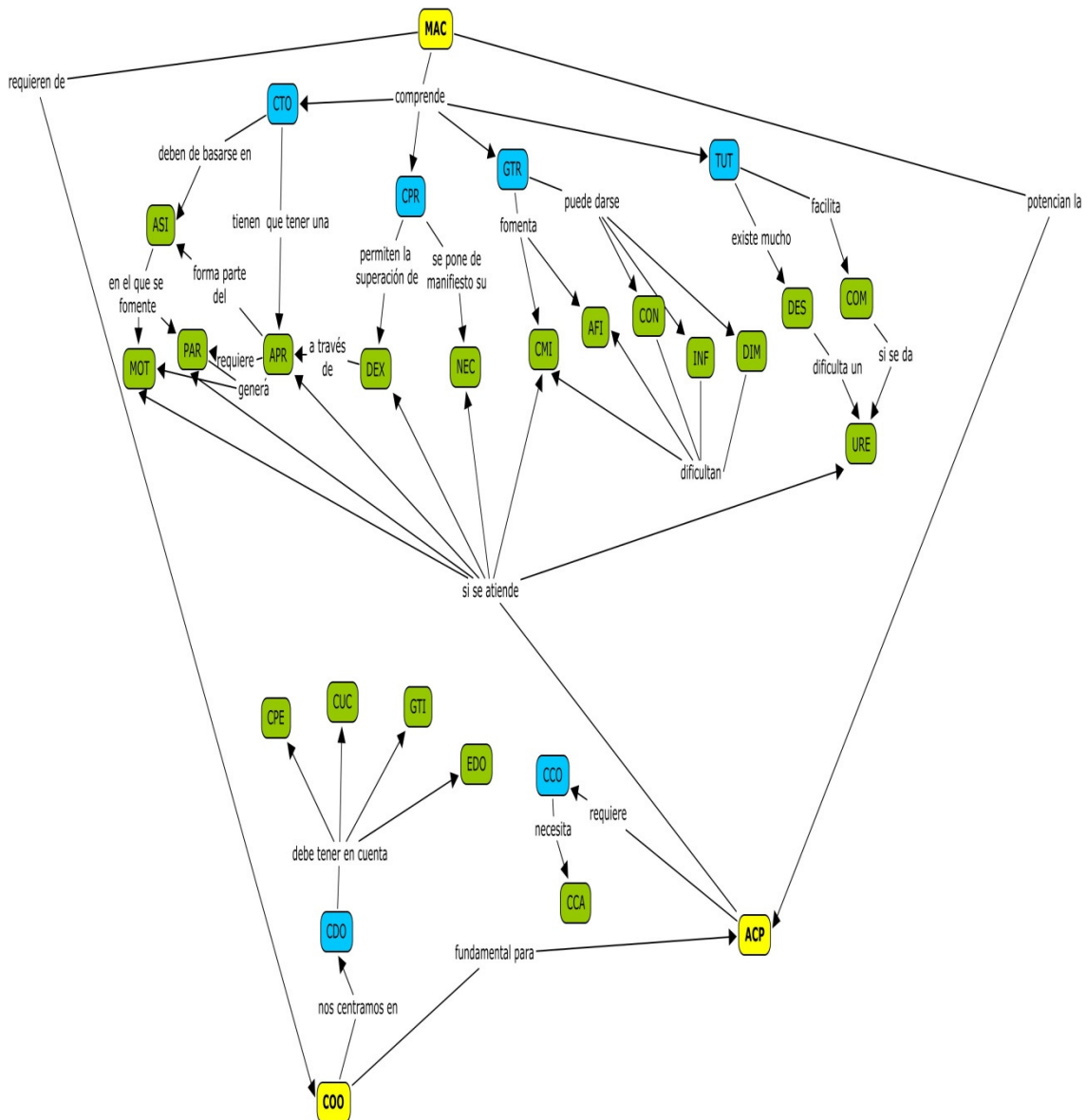


Figura 6.2: Network 2 o red relacional resultante de modalidades de enseñanza que potencian la adquisición de competencias profesionales

Como conclusión, podemos destacar en opinión del alumnado, que se adquieren competencias profesionales no solo teniendo en cuenta las modalidades de enseñanza que utilizan los docentes en las aulas en horario presencial, sino que a través de los trabajos en grupo realizados, en horas no presenciales también adquieren competencias profesionales. Aunque reconocen, que las clases teóricas son necesarias, creen que deben ir seguidas de clases prácticas para la adquisición de competencias, no prestando relevancia a las tutorías. Sin embargo, destacan como positivo la coordinación que muestra el profesorado en el aula para lograr competencias profesionales.

### 6.1.3. Análisis de contenido de la pregunta 3: ¿Qué herramientas TIC se utilizan en el aula?, ¿cuáles utiliza el profesorado y cuáles el alumnado?

Queremos conocer, la relevancia que alcanzan las TIC como medios educativos en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales para el alumnado participante en el estudio.

Esta dimensión está formada por dos categorías: *Herramientas TIC Docentes* y *Herramientas TIC Alumnado* (véase tabla 6.5).

Tabla 6.5: Frecuencias y porcentajes de herramientas TIC manejadas en el aula por el docente y el alumnado

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS	F	%
Herramientas TIC Docentes	HDO	Cañon-Retroproyector	CAÑ/RET	Cañon, Retroproyector	CAÑ/RET	6	17,14
				<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>17,14%</b>
		MOODLE	MOO	Apuntes	APU	10	28,57
				<b>TOTAL</b>		<b>10</b>	<b>28,57%</b>
		PowerPoint	PPT	Clarificar Explicación	CLR	1	2,86
				Diapositivas	DIA	1	2,86
				Guión	GUI	1	2,86
				PowerPoint	PPT	5	14,29
		<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>22,87%</b>		
		Programas específicos	PES	Programas específicos	PES	1	2,86
				<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>2,86%</b>
		Vídeos	VID	Vídeos	VID	5	14,29
				<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>14,29%</b>
		WEBS	WEB	WEBS	WEB	1	2,86
				<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>2,86%</b>
Email	EMA	Atención Alumnado	ATA	2	5,71		
		Emails	EMA	2	5,71		
		<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>11,42%</b>		
<b>TOTAL</b>						<b>35</b>	<b>100%</b>
Herramientas TIC Alumnado	HAL	INTERNET	NET	Búsqueda información	BIN	4	20
				<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>20%</b>
		MOODLE	MOO	Apuntes	APU	3	15
				Moodle	MOO	3	15
				<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>30%</b>
		PowerPoint	PPT	Exposiciones	EXP	1	5
				Presentaciones PPT	PRE	5	25
				<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>30%</b>
		Email	EMA	Intercambio Información	ITI	2	10
				Email	EMA	2	10
<b>TOTAL</b>				<b>4</b>	<b>20%</b>		
<b>TOTAL</b>						<b>20</b>	<b>100%</b>

La categoría de *Herramientas TIC Docentes* (HDO) queda subdividida en siete subcategorías: Cañón-Retroproyector, Moodle, PowerPoint, Programas Específicos, Vídeos, Webs, Email.

En primer lugar, presenta mayor relevancia *Moodle* (MOO), presentando un porcentaje del 28,57%. Esta herramienta TIC es utilizada principalmente por los docentes para subir apuntes, temas y material de la asignatura (APU) (28,57%). El alumnado lo expresa de esta forma:

*“Porque nos facilitan todo, que si los apuntes que si las diapositivas que nos ponen”* (A3).

*“Yo en casi todas las asignaturas que tengo los profesores nos dan todo lo que queramos, los PowerPoint, todos los documentos que se dan en clase se suben a moodle y tú puedes descargarlos”* (A9).

En segundo lugar, aparece la subcategoría de *Powerpoint* (PPT), con un porcentaje de un 22,87%. Se usa por el profesorado para clarificar explicaciones (CLR), y sirve como guión (GUI) del tema con la ayuda de las diapositivas (DIA) (2,86% para cada código):

*“(...) Lo primero que te dicen es el PowerPoint”* (A6).

*“Porque por ejemplo con los PowerPoint tienes un guión que puedes seguir no que si no te da tiempo a copiar porque estás viendo la presentación te quedas a dos velas hablando mal y pronto pero es así”* (A10).

A continuación destacamos la subcategoría de *Cañón-Retroproyector* (CAÑ/RET) (17,14%), es el tercer recurso más utilizado por el profesorado en el aula, los estudiantes opinan:

*“Yo, este año el proyector es lo que se está utilizando para mostrarnos páginas web específicas de alguna asignatura o algunas proyecciones en PowerPoint.”* (A8).

*“Hemos utilizado el retroproyector con transparencias, (...) yo pienso que todos son buenos porque yo los puedo utilizar, no tengo preferencia por alguno en especial pero yo si veo que todos me pueden servir para algo y utilizaría todos los señalados”* (A9).

Seguidamente aparece como subcategoría *Vídeos* (VID) (14,29%); le sigue el *Email* (EMA) (11,42%); y por último, aparecen la subcategoría de *Programas Específicos* (PES) y *Webs* (WEB), presentando un 2,86% cada uno.

Con respecto a la segunda categoría que aparece en esta dimensión, *Herramientas TIC Alumnado* (HAL), queda subdividida en cuatro subcategorías: *Email*, *PowerPoint*, *Moodle* e *Internet*. Son las herramientas TIC que utilizan los estudiantes en el aula para la elaboración y presentación de actividades de las asignaturas que cursan. Es necesario destacar que las herramientas TIC que manejan los estudiantes son las mismas que las utilizadas por el profesorado. En palabras del alumnado:

*“Pues las que utiliza el docente como las que utilizamos los alumnos creo que son las mismas, porque es lo que te enseñan y te dicen estas son las normas”* (A6).

De estas subcategorías, muestran mayor relevancia presentando el mismo porcentaje, *Moodle* (MOO) y *PowerPoint* (PPT), 30% respectivamente. El uso principal que realizan los estudiantes de Moodle es para descargar apuntes (APU) (15%); mientras que el PowerPoint es utilizado por el alumnado para presentaciones (PRE) (25%) y exposiciones (EXP) de trabajos (5%):

*“En pequeños grupos vamos haciendo presentaciones en PowerPoint y trabajos”* (A1).

*“(...) en el tema de las asignaturas hemos utilizado el Moodle en NT, (...) y luego en el resto de asignaturas pues lo típico, el portátil con presentaciones en PowerPoint, (...), etc.”* (A4).

Por último destacamos las subcategorías de *Internet* (NET) y *email* (EMA), coincidiendo con un porcentaje del 20% para cada una de ellas. Con respecto a Internet, su utilización es para realizar búsqueda de información (BIN) (20%); mientras básicamente usan el email como intercambio de información (ITI) (10%).

Seguidamente, presentamos la interpretación de la red relacional derivada de esta dimensión (véase figura 6.3 y tabla 6.6).

Tabla 6.6: Listado de siglas para la interpretación de la Network 3

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Herramientas TIC Docentes	HDO	Cañón-Retroproyector	CAN/RET	Cañón, Retroproyector	CAN/RET
		MOODLE	MOO	Apuntes	APU
		PowerPoint	PPT	Clarificar Explicación	CLR
				Diapositivas	DIA
				Guión	GUI
				PowerPoint	PPT
		Programas específicos	PES	Programas específicos	PES
		Vídeos	VID	Vídeos	VID
WEBS	WEB	WEBS	WEB		
Email	EMA	Atención Alumnado	ATA		
Herramientas TIC Alumnado	HAL	INTERNET	NET	Búsqueda información	BIN
		MOODLE	MOO	Apuntes	APU
		PowerPoint	PPT	Moodle	MOO
				Exposiciones	EXP
		Presentaciones PPT	PRE		
		Intercambio Información	ITI		
		Email	EMA	Email	EMA

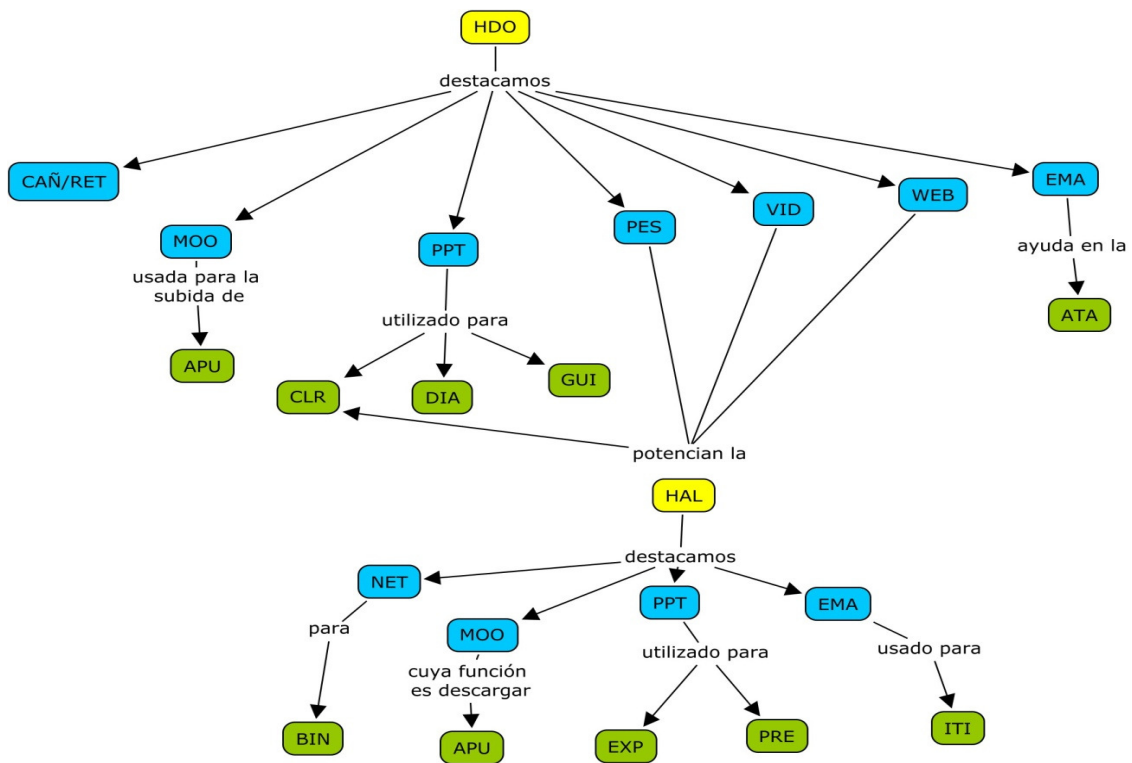


Figura 6.3: Network 3 o red relacional resultante de herramientas TIC utilizadas en el aula por el docente y el alumnado



Como conclusión podemos destacar, que las herramientas TIC que utiliza el alumnado son adquiridas de las que muestran los docentes en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante la aplicación de las herramientas TIC por parte de los estudiantes marcan un grado de aplicación más reducido que las que maneja el profesorado en el aula.

#### 6.1.4. Análisis de contenido de la pregunta 4: ¿Las herramientas TIC utilizadas ayudan o perjudican a la adquisición de competencias profesionales?

Una de las finalidades principales del uso de las TIC como recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que permite al docente insistir en el aprendizaje del alumnado buscando su mejora y con ello, puede que ayuden o no a la adquisición de competencias profesionales. Con esta pregunta, intentaremos saber si existe relación entre el uso de las TIC con el logro de competencias y sus resultados académicos.

Esta dimensión está formada por dos categorías: *Formación y Rendimiento/Calificaciones*. Ambas dimensiones quedan subdivididas en dos subcategorías denominadas *Mejora y No Mejora* (véase tabla 6.7).

Tabla 6.7: Frecuencias y porcentajes de las ayudas/dificultades de las TIC para la adquisición de competencias profesionales

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS	F	%		
Formación	FOR	Mejora	MEJ	Aprendizaje Significativo	ASI	1	3,03		
				Visualización	VIS	2	6,06		
				Motivación	MOT	6	18,19		
				Portátil	POR	1	3,03		
				Videos	VID	2	6,06		
				Mejora	MEJ	10	30,30		
		<b>TOTAL</b>						<b>22</b>	<b>66,67%</b>
		No mejora	NME	Conocer Medios	CME	1	3,03		
				Formación Profesorado	FPR	1	3,03		
				Utilización Clásica	UCL	4	12,12		
				No mejora	NME	5	15,15		
<b>TOTAL</b>						<b>11</b>	<b>33,33%</b>		
<b>TOTAL</b>						<b>33</b>	<b>100%</b>		
Rendimiento y Calificaciones	REN	Mejora	MEJ	Mejora	MEJ	5	27,77		
				<b>TOTAL</b>					
		No mejora	NME	No mejora	NME	13	72,23		
				<b>TOTAL</b>					
<b>TOTAL</b>						<b>18</b>	<b>100%</b>		

En la categoría *Formación* (FOR), aparece la subcategoría *Mejora* (MEJ), con un porcentaje del 66,67%. Según las opiniones de los estudiantes el uso de las TIC sí produce mejora en la formación del alumnado:

*“Yo sí creo que en general es positivo, rendimos más, porque no sé, te motivan”* (A8).

*“Yo creo que si mejora porque eso es tu futuro (...), aparte de que a ti te expliquen tu también tienes que saber usarlo”* (A9).

*“Yo creo también que es positivo, estoy a favor totalmente. Y creo que a nadie le gusta sentarse delante de un tocho que probablemente te tengas que sentar igualmente pero si te puede facilitar de alguna manera pues te lo van a facilitar”* (A11).

*“Yo creo que se mejora mucho porque te facilita la clase que tengas un portátil y puedas utilizarlo”* (A1).

*“Yo desde mi punto de vista o sea de forma general yo pienso que es bueno, es lo que dice ella que en vez de tener un tocho delante te lo pueden resumir , lo puedes ver mejor mas fácil de visualizar”* (A3).

*“Hombre a lo mejor ver un vídeo de unos chavales jugando en el recreo o lo que sea a mí eso si me va a servir (...)”* (A4).

*“Yo estoy de acuerdo con él porque yo en casi todas las clases utilizamos lo que es el PowerPoint, o sea (...) el profesor hace presentaciones en PowerPoint menos en R y a mi esa clase se me hace cuesta arriba”* (A9).

No obstante, para que las TIC utilizadas por el profesorado conlleven a la adquisición de competencias, es necesario que exista motivación (MOT) (18,19%) en el aula:

*“Hay muchas asignaturas que utilizan herramientas TIC que te sirven, te motivan y que te ayudan a estudiar, no a estudiar pero sí a formarte, de yo que sé que te ayudan pero yo creo que influyen mucho la asignatura y el profesor y que te guste o no”* (A5).

Para la subcategoría de *No Mejora* (NME), el porcentaje es de un 33,33%. Sin embargo, el motivo por el que el uso de las TIC no mejora la adquisición de competencias según los estudiantes, es que el docente hace una utilización clásica (UCL) de estos recursos (12,12%), posee escasa formación (FPR) en TIC (3,03%) y solo les sirve para conocer las TIC como recursos para un futuro (3,03):

*“Yo creo que sirve más para conocer medios que tú en un futuro vas a utilizar para ayudarte. Creo que no mejora la formación porque por ejemplo, el PowerPoint para poner un párrafo, llega el profesor pone ahí la presentación y ves el párrafo, te lo lees y dices ¿qué quiere decir?” (A7).*

*“Yo creo que no, porque se nos ofrece mucha información pero no nos motiva” (A2).*

La segunda categoría que aparece en esta dimensión es *Rendimiento-Calificaciones* (REN). Los resultados obtenidos presentan un 72,23% para la subcategoría de *No Mejora* (NME). El alumnado lo expresaba del siguiente modo:

*“Después, lo que es personalmente a mi no me sirve de mucho, no me sirve de más porque lo que realmente tenemos que estudiar es eso. Por mucha facilidad que te den resumiendo,... pero después lo que tienes que estudiar es eso” (A3).*

*“Yo de forma general pienso que no porque es lo que ella ha dicho, a mi me pueden resumir quinientos folios en un cuadro de diapositivas pero yo tengo que estudiar los quinientos folios, eso es así, eso es inapelable” (A4).*

*“No, no, aprobar o suspender va a depender de mi no va a depender de cómo lo explique el hombre o cómo no lo explique el hombre, si a mí me da quinientos folios y yo no me los estudio seguro que suspendo” (A4).*

*“Yo creo que no, porque yo he tenido y tengo asignaturas de primero concretas como la en la asignatura de R de primero que está prohibido nombrar las TIC y sin embargo en segundo en L es todo por el moodle, por internet y luego suspenso. Repercute, si, pero relativamente” (A2).*

Para los estudiantes no existen mejoras en cuanto al uso de las TIC para optimizar los resultados académicos frente a la subcategoría de *Mejora* (MEJ), que muestra un porcentaje de 27,77%:

*“El rendimiento pues también mejora, el rendimiento, porque estás a gusto, no sólo estás mirando al profesor, no es algo monótono sino que es una variación. Las calificaciones, evidentemente...”* (A6).

*“Yo sí creo que en general es positivo, rendimos más, porque no sé, te motivan, ¿comprendes?”* (A8).

*“En las asignaturas que te motivan más siempre sueles sacar mejor nota, eso es evidente”* (A9).

A continuación, mostramos la interpretación de la red gráfica relacional 4 (véase figura representativa 6.4 y tabla 6.8).

Tabla 6.8: Listado de siglas para la interpretación de la Network 4

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Formación	FOR	Mejora	MEJ	Aprendizaje Significativo	ASI
				Visualización	VIS
				Motivación	MOT
				Portátil	POR
				Vídeos	VID
				Mejora	MEJ
		No mejora	NME	Conocer Medios	CME
				Formación Profesorado	FPR
				Utilización Clásica	UCL
				No mejora	NME
Rendimiento y Calificaciones	REN	Mejora	MEJ	Mejora	MEJ
		No mejora	NME	No mejora	NME

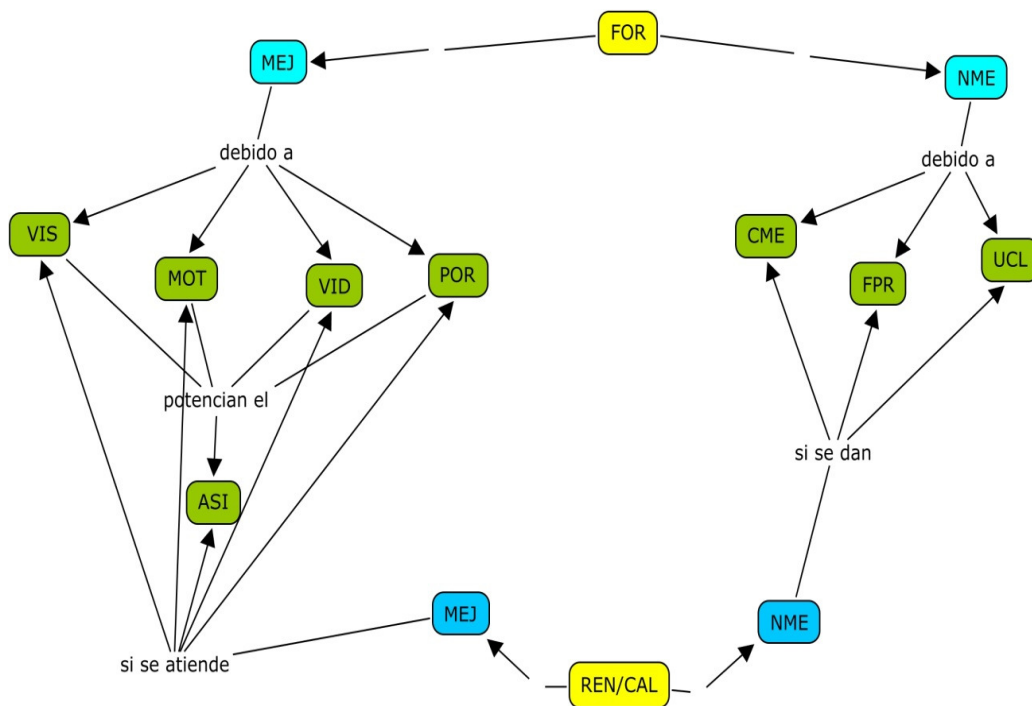


Figura 6.4: Network 4 o red relacional resultante de mejora del uso de herramientas TIC

De estos porcentajes deducimos, que para el alumnado participante en el estudio, si hay mejoras en sus aprendizajes y estos se reflejan en su formación cuando el profesorado hace uso de las TIC en el aula. Sin embargo, no existen mejoras en el rendimiento académico del alumnado y así se refleja en sus calificaciones.

### 6.1.5. Análisis de contenido de la pregunta 5: ¿Qué herramientas TIC introducirías en el aula para facilitar la adquisición de competencias profesionales?

La finalidad de esta pregunta es detectar si el alumnado propone nuevas herramientas TIC que no sean utilizadas por los docentes para la adquisición de competencias profesionales.

Esta dimensión, está formada por la categoría de *Herramientas TIC* y a su vez aparecen las siguiente subcategorías: Moodle, PowerPoint, Programas Específicos, Vídeos, Email e Internet/Webs (véase tabla 6.9).

6.9: Tabla de frecuencias y porcentajes de las TIC que favorecen la adquisición de competencias profesionales

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS	F	%
Herramientas TIC	HTI	MOODLE	MOO	Apuntes	APU	16	31,38
				<b>TOTAL</b>		<b>16</b>	<b>31,38%</b>
		PowerPoint	PPT	Clarificar Explicación	CLR	5	9,80
				Diapositivas	DIA	1	1,96
				Guión	GUI	2	3,92
				PowerPoint	PPT	4	7,84
				Exposiciones	EXP	1	1,96
				Presentaciones	PRE	1	1,96
				<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>27,44%</b>
		Programas específicos	PES	Programas específicos	PES	1	1,96
				<b>TOTAL</b>		<b>1</b>	<b>1,96%</b>
		Vídeos	VID	Vídeos	VID	7	13,73
				<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>13,73%</b>
		INTERNET/ WEBS	NET	Búsqueda INF	BIN	5	9,80
				<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>9,80%</b>
		Email	EMA	Atención Alumnado	ATA	2	3,92
				Emails	EMA	6	11,77
				<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>15,69%</b>
		<b>TOTAL</b>				<b>51</b>	<b>100%</b>

Muestra mayor porcentaje la subcategoría de *Moodle* con un 31,38%. La plataforma virtual Moodle, es el recurso más utilizado y destacado para el alumnado, creen que ayuda en la adquisición de competencias, sin que sea necesaria la presencialidad de los estudiantes en el aula:

*"Yo el moodle si lo he utilizado más porque lo utilice en primero, en segundo y este cuatrimestre en tercero también lo he utilizado"* (A5).

*"Si yo también el año pasado también utilizaba el moodle muchísimo"* (A10).

*"La plataforma virtual en primero fue moodle, vamos una persona podía aprobar casi sin venir a clase, todo por el moodle, todos tus apuntes, todo descargado"* (A2).

*"(...) lo que más funciona es el moodle porque nos facilitan todo, que si los apuntes que si las diapositivas que nos ponen, todo lo que hacemos en el aula"* (A3).

Para *PowerPoint* (PPT), el porcentaje es del 27,44%. Esta subcategoría es considerada por los estudiantes para la formación en competencias y la evaluación de las mismas, en la medida en que les facilita clarificar explicaciones (CLR) del docente (9,80%), les sirve de guión (GUI) para sus aprendizajes (3,92%) y les proporciona el

escenario para exponer (EXP) sus conocimientos a través de las presentaciones (PRE) de sus trabajos, (1,96% para cada código). El alumnado lo expresa de esta forma:

*“Lo primero que te dicen es el power point, una presentación y lo expones a tu clase” (A6).*

*“Desde la exposición de datos con el grupo clase se nos invita a que demos nuestro punto de vista sobre lo que estamos viendo” (A1).*

En tercer lugar aparece la subcategoría de *Email* (EMA), con un 15,69%. Utilizan este recurso como medio para el intercambio de información entre estudiantes y profesorado (EMA) (11,77%), también, a la hora de elaborar y entregar trabajos colaborativos en pequeño grupo:

*“Si, utilizo el correo y para pasarnos trabajos, pero que tengo mala experiencia vaya porque hay profesores que no están preparados y tardan hasta incluso tres cuartos de hora en buscar los archivos y hemos perdido la clase y no la hemos recuperado” (A8).*

A su vez, el uso del correo electrónico es considerado válido para la adquisición de competencias profesionales, en tanto que les permite resolver dudas, aclarar cuestiones, es decir, recurrir a ellas como atención al alumnado (ATA) (3,92%) como tutorías virtuales:

*“ (...) y menos mal que tenemos internet porque es que realmente el correo electrónico con los profesores por lo menos en esta escuela funciona, el profesorado en general mira mucho, bueno con algunas excepciones y no sé si es así de siempre pero hay profesores un poco mayores que no sirven...” (A11).*

Con respecto a la subcategoría de Vídeos (VID), esta presenta un porcentaje del 13,73%. La siguiente subcategoría es *Internet/Webs* (NET) (9,80%). En último lugar, se encuentra la subcategoría de *Programas Específicos* (PES) (1,96%).

Los resultados expuestos para esta dimensión quedan interpretados en la red gráfica relacional 5 (véase figura 6.5 y tabla 6.10).

Tabla 6.10: Listado de siglas para la interpretación de la Network 5

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Herramientas TIC	HTI	MOODLE	MOO	Apuntes	APU
		PowerPoint	PPT	Clarificar Explicación	CLR
				Diapositivas	DIA
				Guión	GUI
				PowerPoint	PPT
				Exposiciones	EXP
				Presentaciones	PRE
		Programas específicos	PES	Programas específicos	PES
		Vídeos	VID	Vídeos	VID
		INTERNET/ WEBS	NET	Búsqueda INF	BIN
Email	EMA	Atención Alumnado	ATA		
		Emails	EMA		

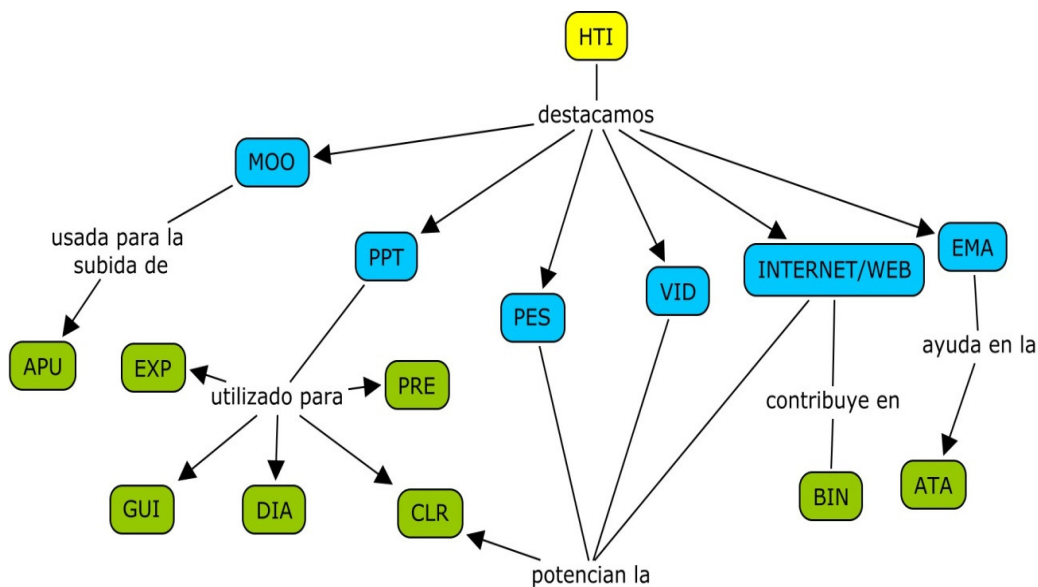


Figura 6.5: Network 5 o red relacional red relacional resultante de herramientas TIC docentes utilizadas en el aula para la adquisición de competencias profesionales

### 6.1.6. Análisis de contenido de la pregunta 6. ¿Estáis satisfechos/as con la metodología utilizada por el profesorado para conseguir un aprendizaje basado en competencias? Pros/contras.

La finalidad de esta pregunta es detectar si las metodologías que los docentes manejan son las adecuadas y atiende al aprendizaje basado en la formación por competencias.

La categorización de esta pregunta hace referencia a las ventajas e inconvenientes que presenta el uso, o no, de las TIC en el aula como metodología docente para la formación por competencias.



Para esta dimensión surgen dos categorías: *Metodologías con TIC* y *Metodologías sin TIC*. El grado de satisfacción del alumnado en ambas categorías, presenta dos subcategorías: ventajas e inconvenientes (véase tabla 6.11).

6.11: Tabla de frecuencias y porcentajes del grado de satisfacción del alumnado con las metodologías docentes

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS	F	%
Satisfacción Metodologías con TIC	TIC	Ventajas	VEN	Diversión	DIV	3	15,79
				Informática	IFA	1	5,26
				Medios	MED	1	5,26
				Motivación	MOT	3	15,79
				MOODLE	MOO	1	5,26
				Procesos E/A	PEA	2	10,53
				<b>TOTAL</b>		<b>11</b>	<b>57,89%</b>
		Inconvenientes	INC	Adaptación	ADA	3	15,79
				Formación Profesorado	FPR	1	5,26
				Inversión Tiempo	TIE	2	10,53
				Uso Clásico	CLA	1	5,26
				Monotonía	MON	1	5,26
				<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>42,11%</b>
		<b>TOTAL</b>					
Satisfacción Metodologías sin TIC	NTI	Ventajas	VEN	Cercanía A/P	CER	2	22,22
				Sin Adaptación	NAD	2	22,22
				<b>TOTAL</b>		<b>4</b>	<b>44,44%</b>
		Inconvenientes	INC	Monotonía	MON	3	33,33
				Aprendizaje Específico	APE	2	22,22
				<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>55,56%</b>
		<b>TOTAL</b>					

Para *Metodologías con TIC* (TIC), aparece la subcategoría de *Ventajas* (VEN), presentando un porcentaje del 57,89%. El alumnado considera que las nuevas metodologías basadas en TIC les ayudan y preparan en la adquisición y desarrollo de competencias, y opinan que con esta metodología se proporciona diversión (DIV) y motivación (MOT) en el aula (15,79% para cada código):

*“Una ventaja de las asignaturas que usan TIC es que es más cómoda”* (A2).

*“(…) al alumno bien porque le gusta, porque mientras más facilidades menos va a hacer y aparte una herramienta para el profesor, vale pero siempre y cuando nos la facilite nos va a gustar todo”* (A6).

*“Un pro de las que utilizan TIC yo creo que puede ser la motivación y no solamente el ordenador que hay también más recursos” (A5).*

Consideran que las metodologías que utilizan TIC aportan formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) (10,53%), que les puede ser muy útil para un futuro como metodologías a seguir de ejemplo:

*“Las clases con TIC los pros tienen más facilidad visual, ya que los niños en mi futuro en la docencia tienen más juegos, más actividades y quieras o no se motivan” (A3).*

*“Yo en cuanto si te agudizan el uso y conocimiento de las TIC, si nos viene bien para nosotros como futuros maestros, también nos da un cierto interés en cuanto que aportan una educación diferente a lo que estamos acostumbrado” (A1).*

*“Yo ventajas de usar TIC, se conoce un poco el moodle, informática, salir un poco adelante en ello para tener un trabajo referente a ello...” (A7).*

*“Yo creo que para futuro, para mi formación como maestra si ya que me están ofreciendo medios que probablemente como es en este caso puede que no conozcamos los adquirimos y en un futuro pues probablemente va a ser impuesto que los tengamos que utilizar, pues cuanto antes nos familiaricemos mejor” (A11).*

Mientras que para la subcategoría de *Inconvenientes* (INC), el porcentaje es del 42,11%, y piensan, que este ajuste metodológico les supone esfuerzo para adaptarse (ADA) (15,79%):

*“Contras pues a lo mejor que el trabajo, como decirlo, la dificultad para adaptarse” (A11).*

*“El inconveniente que yo veo si seguimos en el ámbito docente es que el uso de las TIC no tiene nada que ver o por así decirlo un poco bestia es que donde está lo tradicional que se quite lo nuevo” (A7).*

*“(…) el desconocimiento a lo nuevo” (A3).*

Otro factor que influye de manera negativa es la inversión de tiempo (TIE) (10,53) que el profesorado utiliza, este factor, se refleja sobre todo en aquellos docentes que imparten clases con estas metodologías:

*“El inconveniente es que necesitan más tiempo” (A2).*

En la categoría *Metodologías sin TIC* (NTI), surge la subcategoría de *Inconvenientes* (INC) presentando el 55,56%, frente a la subcategoría de *Ventajas* (VEN), que logra un porcentaje del 44,44%.

En cuanto a los *Inconvenientes*, el alumnado participante, cree que este tipo de metodología presenta monotonía (MON) (33,33%) y requiere un aprendizaje específico de las materias (APE), quizás demasiado teórico (22,22%).

Para la monotonía (MON) en las clases, opinan:

*“En contra de las que no utilizan TIC es que las clases se hacen odiosas” (A1).*

*“Sin TIC, las clases pesadas y monótonas y más de lo mismo de lo que vas estudiando de memoria” (A5).*

*“Los contras se te hace pesado, es siempre lo mismo y quieras o no pues tienes limitaciones” (A3).*

En cuanto al aprendizaje específico (APE) de las asignaturas, consideran:

*“Contras, los que no tienen las TIC, si que están formando en ese ámbito pero no amplias, te limitas al conocimiento de la asignatura en sí” (A11).*

Por otro lado, para la subcategoría de *Ventajas* que aportan el uso de *Metodologías sin TIC* (NTI), consideran relevante la cercanía (CER) que encuentran los estudiantes con el profesorado (22,22%):

*“El pros de las asignaturas que no utilizan las TIC es el trato con el alumno es algo más cercano” (A1).*

*“Yo diría que la práctica y el contacto que puedes tener con el profesorado en el sentido de las relaciones con las personas” (A4).*

Otro factor a destacar como ventaja, es la comodidad que presenta el no adaptarse al uso de nuevos recursos (NAD) (22,22%), y así continuar trabajando con metodologías clásicas:

*“En las que no utilizan, pros si no se te dan bien las nuevas tecnologías, lo tienes mucho más fácil, es hacer lo que has hecho toda la vida” (A11).*

*“En asignaturas sin TIC, los pros es que quieras o no tienes que meterte una asignatura y si te la estudias apruebas” (A3).*

A continuación, mostramos la interpretación de la red gráfica resultante de esta dimensión (véase figura representativa 6.6 y tabla 6.12).

Tabla 6.12: Listado de siglas para la interpretación de la Network 6

Categorías	SIGLAS	Subcategorías	SIGLAS	Códigos	SIGLAS
Satisfacción Metodologías con TIC	TIC	Ventajas	VEN	Diversión	DIV
				Informática	IFA
				Medios	MED
				Motivación	MOT
				MOODLE	MOO
		Procesos E/A	PEA		
		Inconvenientes	INC	Adaptación	ADA
				Formación Profesorado	FPR
				Inversión Tiempo	TIE
				Uso Clásico	CLA
Monotonía	MON				
Satisfacción Metodologías sin TIC	NTI	Ventajas	VEN	Cercanía A/P	CER
				Sin Adaptación	NAD
		Inconvenientes	INC	Monotonía	MON
				Aprendizaje Específico	APE

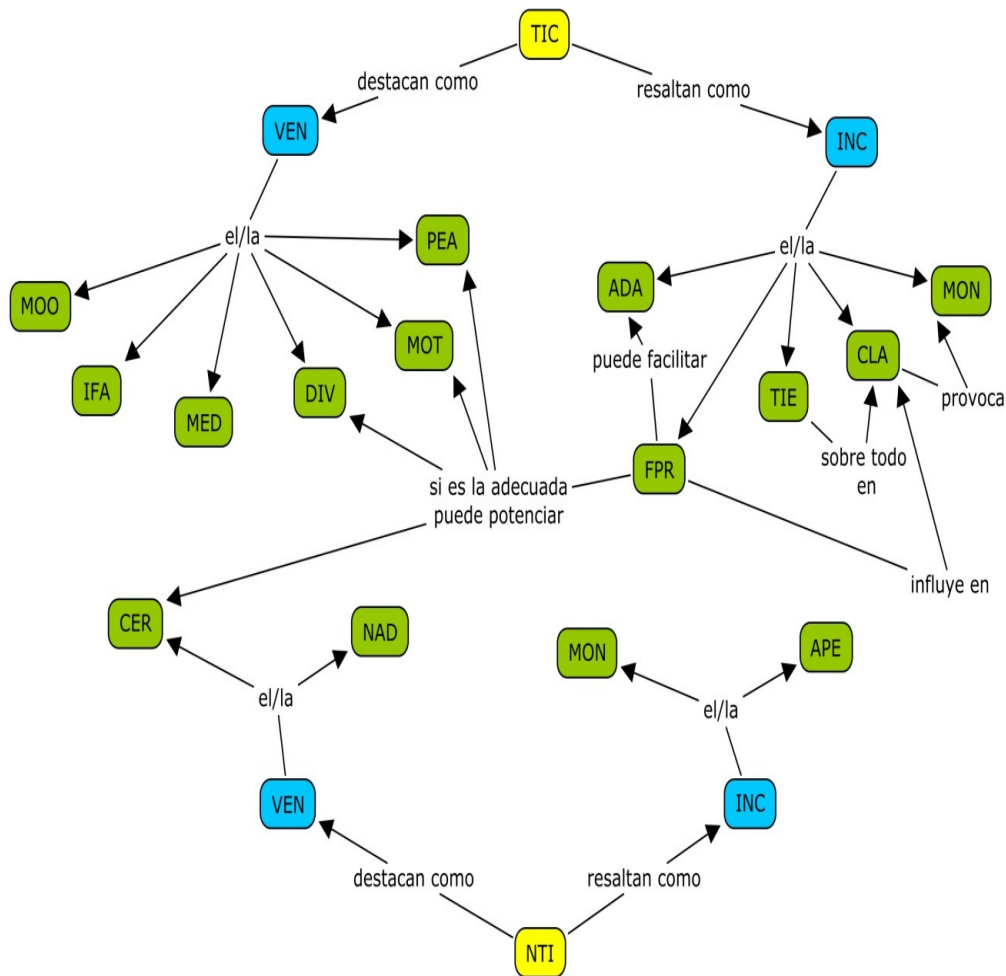


Figura 6.6: Network 6 o red relacional resultante de la satisfacción de las metodologías con y sin herramientas TIC

De estos resultados, podemos deducir que para el alumnado participante, las materias que hacen uso de las TIC en su metodología, presentan mayores ventajas ya que ayudan a adquirir y desarrollar competencias frente a las materias que no utilizan TIC en su metodología.



## *CUARTA PARTE: CONCLUSIONES*

---





## ***Capítulo 7***

### ***Conclusiones, propuestas y limitaciones***

---



Una vez efectuada la interpretación de los resultados logrados a través de los distintos instrumentos aplicados y presentados en el capítulo anterior, que nos acercan a las valoraciones realizadas por el alumnado participante en el estudio con relación al problema que nos ocupa, el grado de adquisición de competencias profesionales y académicas mediante la utilización de diferentes modalidades de enseñanza y el uso de TIC en el logro de las competencias propias de la titulación de maestro en Educación Primaria en el CMSC de la Universidad de Córdoba, el informe finaliza con la exposición de los principales logros obtenidos así como la presentación de las propuestas derivadas del trabajo realizado y la exposición de las limitaciones encontradas en el transcurso del mismo.

Estos resultados nos han proporcionado información relevante que, junto con la información presentada en el marco teórico, nos permiten ofrecer una visión orientadora e innovadora acerca de la formación centrada en la adquisición y desarrollo de competencias que marca el EEES para las titulaciones de grado.

En función de lo definido, intentaremos comprobar el logro de los objetivos de partida con la finalidad de responder los interrogantes planteados en el estudio y que son los siguientes:

1. ¿Las metodologías basadas en TIC mejoran el aprendizaje y favorecen la adquisición de competencias profesionales del alumnado de Educación Primaria del CMSC?
2. ¿Qué mejoras representan en el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria del CMSC la incorporación de sistemas metodológicos basados en TIC para la adquisición de competencias genéricas y específicas?

### **7.1. Conclusiones y discusión**

Presentamos las conclusiones que se derivan del estudio realizado, siendo usados como referentes para el diseño de las propuestas de intervención. Estas son expuestas atendiendo a la redacción de los objetivos perseguidos en el estudio. En consecuencia, valorando la necesidad de adoptar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la construcción de conocimientos, como estrategia para conseguir la adquisición de competencias profesionales y a través del conocimiento de

las herramientas TIC que favorecen la adquisición de las competencias (los dos primeros objetivos), daremos respuesta al primer interrogante. A continuación, responderemos al segundo interrogante planteado en el estudio, centrándonos en los siguientes objetivos: vinculación existente entre estrategias de aprendizaje para el alumnado y metodologías basadas en TIC que utiliza el docente, junto con las funciones que se le atribuyen a las TIC en el proceso de aprendizaje para el alumnado.

### **7.1.1. Valoración de la necesidad de adoptar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la construcción de conocimientos, como estrategia para conseguir la adquisición de competencias profesionales del alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC en el marco del EEES**

En primer lugar, es necesario destacar el grado de adquisición de competencias genéricas y específicas de los sujetos participantes en el estudio, obteniendo una valoración media-alta para las mismas.

Con respecto a las competencias genéricas consiguen mejores puntuaciones las de tipo sistémico, seguidas de las interpersonales y por último las instrumentales. Es necesario poner de manifiesto que, con este tipo de competencias se evalúan cualidades individuales junto con una combinación de comprensión y sentimiento, por lo que, de acuerdo con Cano (2007), este tipo de competencias alcanzan una función dinamizadora centrada en acuerdos compartidos entre profesorado y estudiantes, para lograr la formación integral del estudiante como futuro profesional.

Los resultados demuestran que el alumnado adquiere competencias genéricas de tipo sistémico ya que estas requieren tener como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales (ANECA, 2004).

Por otro lado, debemos incidir en las diferencias encontradas en el grado de adquisición de este tipo de competencias respecto de la variable sexo. En esta línea podemos expresar que el alumnado masculino adquiere más competencias de tipo instrumental que las alumnas, seguidas de las interpersonales, mientras que el alumnado femenino logra más competencias de tipo sistémico seguidas de las interpersonales.

En cuanto a las valoraciones realizadas por el alumnado sobre las competencias específicas, destacamos que los estudiantes consiguen competencias actitudinales

(con valoraciones más altas) seguidas de las procedimentales y de las de tipo conceptual. En este sentido, afirmamos que los resultados obtenidos en el estudio son similares a los presentados en las encuestas por profesionales y empleadores en ANECA (2004), lo que nos lleva a concluir que el profesorado posee voluntad para modificar la metodología tradicional e introducir estrategias metodológicas innovadoras basadas en TIC en el aula.

Haciendo alusión al curso en el que se encuentra matriculado el alumnado, podemos señalar que el nivel de adquisición de competencias no es el mismo en los tres cursos que se compone la titulación, existiendo mayor grado de exigencia en el aprendizaje basado en competencias en el último curso de la carrera. Al mismo tiempo, el profesorado que imparte docencia en el 2º curso de la carrera muestra relajación en la formación centrada en competencias, probablemente la causa la encontremos en que este solo se basa en la planificación, en el diseño de su docencia, obviando la reflexión que conlleva la formación en competencias centrada en la utilización de enfoques metodológicos así como el empleo de nuevas herramientas TIC. Finalmente, hay que destacar que existe más inquietud y asumen más responsabilidad el profesorado y el alumnado en la formación centrada en competencias en el curso de 1º, al comenzar la elección de estudios superiores, en su formación inicial (González Sanmamed, 2006).

Asimismo, de las diferencias encontradas haciendo alusión a las asignaturas en las que están insertas estas competencias, podemos emitir las siguientes conclusiones:

- No todas las competencias se trabajan en todas las asignaturas, llamándonos la atención que de las treinta materias que conforman la diplomatura, la competencia “Inquietud por la calidad” (CG30) solo es seleccionada en una asignatura, concretamente en Prácticum.
- Por otro lado, existe otro grupo de competencias que se trabajan en la programación de una materia en un curso o en dos de los tres que componen la diplomatura. En este sentido, las competencias genéricas “Conocimientos generales básicos” (CG3), “Habilidades de investigación” (CG21), “Comprensión de culturas y costumbres de otros países” (CG26) e “Iniciativa y espíritu emprendedor” (CG29), no se trabajan en 2º curso;

mientras que la competencia genérica “Habilidades para trabajar de forma autónoma” (CG27), no se trabaja en 3º curso.

- Finalmente, se puede decir que no existe un reparto equitativo de competencias a lo largo de las materias ni en los cursos.

La justificación a las conclusiones presentadas, la podemos encontrar en que no existen estrategias institucionales internas que ofrezcan una incorporación organizada y consensuada de las competencias a lo largo de la carrera. Al mismo tiempo, sería imposible hallar el mismo grado de exigencia y de formación en el profesorado, siendo este el responsable del diseño y desarrollo de las guías docentes, es el encargado de seleccionar las competencias en base al área de conocimiento de la materia que tiene que impartir, diferenciando entre los que planifican el diseño de la docencia (programan, seleccionan competencias y elaboran las guías docentes) y los que además se centran en el desarrollo de esta a través de enfoques metodológicos (metodología docente y evaluación) junto con el uso de nuevos recursos (herramientas TIC).

Otra de las conclusiones que esta investigación pone de manifiesto son las estrategias metodológicas empleadas por el docente para la adquisición de competencias. Así, a la vista de los datos obtenidos y en relación a la adquisición de competencias analizadas en el estudio, han sido comparadas con las modalidades de enseñanza utilizadas por el docente para su desarrollo.

En este sentido, las modalidades de enseñanza más utilizadas por el profesorado son las clases teóricas, seguidas de las clases prácticas, el trabajo en grupo y el trabajo autónomo. Estos resultados concuerdan con lo ofrecido en el Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas (Informe PERME, 2006) sobre la situación de las metodologías en la universidad española al expresar que el alumnado no consigue adquirir competencias solo a través de la modalidad de clases teóricas sino que estas deben tener una aplicación práctica para la adquisición y el desarrollo de competencias. Por su parte, la combinación de modalidades de enseñanza, permite al alumnado superar dificultades que tiene debido a las carencias que produce encontrarse en la formación inicial del proceso de instrucción. Esta combinación de modalidades infiere directamente en la implicación y participación activa de los estudiantes para la realización de actividades programadas, corroborando con ello lo expuesto por autores como Zabalza (2007) y Pérez Gómez et al. (2009), sobre la planificación didáctica de actividades. Finalmente, el alumnado manifiesta el grado de importancia que alcanzan las clases prácticas como modalidad de enseñanza para la adquisición de competencias, de aquí su necesidad y demanda.

Sin embargo, encontramos que el docente no hace uso de los seminarios y talleres, de prácticas externas, ni de tutorías como modalidades de enseñanza relevantes, siendo estas modalidades solicitadas por el alumnado participante en el estudio. En consecuencia, hay que destacar que las estrategias metodológicas que el alumnado demanda con mayor frecuencia son las siguientes:

- Aumento de las prácticas externas programadas por parte de los docentes para la adquisición y desarrollo de competencias. El alumnado tiene la necesidad de encontrarse en un contexto educativo real para trabajar la formación centrada en competencias, siendo esta una de las condiciones esenciales que encontramos para que se adquieran las competencias de forma más crítica (Gallart y Jacinto, 1995). Ello supone proporcionar al alumnado la posibilidad de aplicar sus aprendizajes en distintos contextos, haciendo que sea partícipe activo en la construcción de conocimientos ya que la formación centrada en competencias requiere el logro de habilidades y destrezas que han de poner en marcha en diferentes situaciones lo más parecidas a la realidad (De Miguel, 2005).
- Existe un gran desconocimiento por parte del estudiante sobre el uso y funcionamiento de las tutorías, lo que repercute en un escaso uso de las mismas (González Sanmamed, 2006). No obstante, cuando son utilizadas reconocen la facilidad existente en la comunicación y esto provoca un cambio de actitud y uso responsable de estas como modalidad de enseñanza.
- La aplicación de los debates en el aula requiere tener presente el clima de clase y al docente, siendo necesario considerar el factor motivacional expuesto con anterioridad y destacando otro tipo de factores como el tipo de asignatura (anual, cuatrimestral, troncal, libre configuración, etc.), la cercanía del profesorado con el alumnado y las cualidades profesionales del docente. Para los estudiantes, estos factores repercuten de manera positiva o negativa en su rendimiento académico y con ello en la adquisición de competencias propuestas en las guías docentes (Suárez, 2003).

- El profesorado sigue utilizando como método de enseñanza principalmente la lección magistral, seguida de otros métodos tradicionalmente empleados y arraigados en la carrera de Magisterio como son los debates y los trabajos en pequeños grupos. En este sentido, esto implica en la adquisición de competencias que el docente ajuste la planificación de sus enseñanzas para evitar la monotonía en el aula, empleando metodologías centradas en el trabajo cooperativo, que estimulen la participación, la actividad y el trabajo en equipo, ya que la construcción de conocimientos requieren un aprender activo y un aprender haciendo. Por tanto, las competencias que se desarrollan con esta modalidad son las siguientes: “Trabajo en equipo” (CG12), “Habilidades en relaciones interpersonales” (CG13), “Habilidades para trabajar en un equipo interdisciplinario” (CG14), “Iniciativa y espíritu emprendedor” (CG29), “Lograr el dominio del idioma y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística” (CEC42), “Conocer estrategias de investigación, propuesta y resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares” (CEC44), “Ser capaz de aplicar técnicas de desarrollo de la creatividad” (CEP43), “Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa” (CEP44), “Disposición para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora del producto de sus actividades, compartiendo saberes y experiencias” (CEA4), “Desarrollo de la flexibilidad” (CEA41) y “Fomentar hábitos que permitan al alumno-a disfrutar de los textos, desarrollar su creatividad e imaginación, expresar los sentimientos y recrear su entorno” (CEA43).

### **7.1.2. Conocimiento de las herramientas TIC que favorecen la adquisición de las competencias para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC en el sistema universitario español, dentro del marco del EEES**

En relación al manejo de herramientas TIC por parte del docente para la adquisición de competencias, los resultados obtenidos son:

- El uso de las TIC y su repercusión para la formación en competencias es menor de lo que se esperaba, teniendo en cuenta que el alumnado solo conoce las que usan los docentes en el aula (Prensky, 2001).



- Las herramientas TIC utilizadas en el aula son aquellas que el profesorado, anclado en la metodología clásica, tiene para la planificación de su docencia y como recurso didáctico (Michavila, 2004). Estas son principalmente presentaciones, Internet y la plataforma virtual Moodle.
- El alumnado conoce una pequeña muestra de herramientas TIC facilitadoras de la construcción del conocimiento, destacando plataforma Moodle, presentaciones de contenido, correo electrónico, foros, chat e Internet (Marín y Maldonado, 2010).

#### **7.1.3. Vinculación existente entre estrategias de aprendizaje para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria y metodologías basadas en TIC que utiliza el docente del CMSC**

Los resultados obtenidos en este estudio vienen a expresar que las herramientas TIC son utilizadas por el alumnado en función de las demandas del profesorado, siendo las más empleadas las actividades presentes en la plataforma Moodle, las presentaciones de contenido, el email e Internet.

En este sentido, los estudiantes no son conscientes de la incidencia que estas tienen en su formación, concretamente, en la adquisición y desarrollo de competencias genéricas.

Con respecto a la modalidad de trabajo en grupo, los estudiantes consideran que es preciso fomentar la coordinación entre los participantes o miembros del grupo para ejecutar el trabajo en equipo (Suárez, 2003). Es necesario tener en cuenta en la aplicación de esta modalidad y la afinidad que se establece entre los componentes del grupo ya que se requiere de un consenso entre los miembros a la hora de decidir sobre los trabajos.

Todos los estudiantes no poseen la misma infraestructura tecnológica ni tienen la misma implicación en las actividades, lo que produce desigualdad en la coordinación entre los miembros del grupo (Reche, 2012). En las aulas universitarias los trabajos en grupo se emplean para la realización de actividades prácticas basadas en la elaboración de trabajos y exposiciones donde se requiere de la utilización de herramientas TIC. Con este tipo de modalidad y a través de la planificación y el desempeño de actividades prácticas, el alumnado desarrolla competencias propias de

su título como el desarrollo de la habilidad lingüística a través del discurso oral y hace uso de recursos tecnológicos como son las presentaciones PPT, trabajando de esta forma el desarrollo de la competencia digital (Blanco, 2009).

El alumnado ha realizado una valoración positiva del uso de los trabajos en grupo como estrategia de aprendizaje para adquirir competencias genéricas de tipo sistémico e interpersonal, junto con las competencias específicas de tipo procedimental, ya que consiguen desarrollar destrezas y habilidades que han de poner en marcha en distintos contextos educativos propios de su titulación.

Sin embargo, la satisfacción del alumnado es mayor cuando el uso de herramientas TIC se aplica en la elaboración de actividades que no requieran organización grupal, concretamente en la modalidad del trabajo autónomo (Marín, 2011).

Hay que señalar que el profesorado que imparte docencia a los participantes en el estudio entiende el uso de las TIC preferentemente como recurso para su modalidad de enseñanza, centrada en la lección magistral, por lo que la finalidad del uso de las TIC para la adquisición de competencias no es la adecuada ya que se siguen empleando como recurso y no como un material didáctico y tecnológico para la construcción de aprendizajes centrados en la adquisición de competencias académicas y profesionales (Cabero y Marín, 2010).

#### **7.1.4. Funciones atribuidas a las TIC en el proceso de aprendizaje para el alumnado de la especialidad de Educación Primaria del CMSC derivado del EEES**

Al hilo de lo expuesto con anterioridad y según la opinión del alumnado, la modalidad de enseñanza de clases teóricas es necesaria para la adquisición de competencias de tipo conceptual, pasando a resultar una modalidad motivadora si el docente la acompaña de medios audiovisuales, como son presentaciones informáticas y vídeos que les sirva de ejemplo, facilitando de esta forma la comprensión de la teoría y propiciando una mejora del rendimiento académico.

En línea con esta premisa y a partir de los resultados obtenidos se puede concluir que:

- El uso de las TIC como recurso educativo ayuda a la comprensión y adquisición de competencias, siendo herramientas facilitadoras de las enseñanzas del profesorado universitario.

- El manejo de herramientas TIC por parte del profesorado incide de manera positiva en la formación de competencias, siempre y cuando se sientan motivados en el aula (Suárez, 2003).
- El alumnado no cree que con el empleo de las TIC se produzca una mejora en sus aprendizajes ni sea consecuencia directa en su rendimiento y resultados académicos, debido a la utilización clásica que el docente hace de ellas.
- A los estudiantes les cuesta adaptarse a nuevos recursos debido al tiempo empleado para ello y al esfuerzo que les supone aprender a manejar nuevas herramientas TIC.
- Admiten que es positiva la comodidad que proporciona no aprender el manejo de nuevos materiales y recursos tecnológicos.
- El alumnado sigue viendo como ventaja, en las metodologías sin TIC, la interacción que se produce con la presencialidad.

A continuación, exponemos las respuestas a los dos interrogantes planteados en el estudio.

En cuanto al primer interrogante, podemos afirmar que las metodologías basadas en TIC, sí mejoran el aprendizaje y favorecen la adquisición de competencias profesionales del alumnado de Educación Primaria del CMSC.

Cabe destacar, como ya hemos manifestado, que este tipo de metodologías optimizan el aprendizaje y el grado de adquisición de competencias del alumnado. Sin embargo, aún así, según los estudiantes no existe relación directa entre el uso de metodologías basadas en TIC y los resultados académicos de estos. Esto demuestra finalmente, la falta de concienciación por parte del alumnado de que su formación se centra en la adquisición de competencias.

Con respecto al segundo interrogante, podemos manifestar que la incorporación de sistemas metodológicos basados en TIC sí proporcionan mejoras en el aprendizaje del alumnado para la adquisición de competencias.

En base a esta afirmación podemos concluir que los estudiantes consideran que las metodologías basadas en TIC favorecen la motivación, el trabajo cooperativo, la creatividad, la autonomía y la participación activa para la construcción de aprendizajes y con ello, la adquisición y desarrollo de competencias.

Asimismo, mejoran la planificación didáctica de las actividades propuestas por el profesorado, siendo facilitadoras de la transmisión de su enseñanza.

Por último, destacamos que ayudan en la adquisición de competencias propias de su titulación junto con el desarrollo de destrezas y habilidades a través del uso de herramientas TIC, trabajando de esta forma la competencia digital.

## **7.2. Propuestas**

A lo largo de este estudio la intención ha sido, formular una serie de recomendaciones para un correcto ejercicio de la actividad docente en el marco del nuevo paradigma de la formación superior europea basada en el desarrollo de las competencias a adquirir por parte del alumnado, donde el foco de atención dejan de ser los objetivos y los contenidos, pasando a asumir la relevancia los niveles de desempeño y los resultados de aprendizaje. En este sentido, este estudio aporta unos puntos de vista que servirán de acompañamiento en la incorporación de nuevas estructuras de trabajo en los planes de estudio de grado centrados en metodologías docentes de carácter activo y participativo, así como sugerencias para la modificación de elementos obstaculizadores del proceso formativo:

- Revisar la incorporación de todas las competencias de la titulación establecidas en los planes de estudios y procurar que todas estén distribuidas en los cursos y en las materias que componen la titulación.
- Instituir criterios de selección y distribución de las competencias a lo largo de los cursos y las materias en los que se compone la titulación, creando estrategias para que las competencias de la titulación no queden solo como un reparto equitativo de estas entre las asignaturas. Es necesario comprobar que están secuenciadas y que serán evaluadas correctamente

para evitar sobrecargas en algunas competencias y falta de adquisición en otras.

- Organizar niveles de gradación en la adquisición de competencias e introducir una continuidad en el desarrollo de estas entre todos cursos y materias que componen la titulación.
- Coordinación horizontal, progresiva y continuada entre docentes y materias a lo largo de la titulación.
- Establecer relaciones interdisciplinares para conocer el grado de adquisición de cada competencia, y así seguir trabajando el logro y desarrollo de estas hasta la finalización de la carrera.
- Programar actividades interdepartamentales e interdisciplinares para que el alumnado sea capaz de alcanzar las competencias como un desarrollo progresivo a lo largo de su formación, por lo que debe hacerse una estimación de cuándo ir valorando resultados de aprendizaje que van contribuyendo a su adquisición y al desarrollo y de cuándo valorar la adquisición global de una competencia, lo que implica la coordinación progresiva entre docentes a lo largo de la titulación.
- Planificar propuestas de trabajo coordinado para varias materias, intentando encontrar criterios homogéneos entre el profesorado para trabajar la adquisición de competencias estudiantiles establecidas en sus guías docentes.
- Crear en el espacio universitario escenarios lo más parecidos a la realidad profesional futura del alumnado con el objeto de que sea capaz de enfrentarse a situaciones reales y de aplicar los conocimientos que requieren la proyección de las competencias trabajadas en el aula.
- Modificar la cadena de comunicación empleada por el profesorado en el aula por una de tipo bidireccional centrada en el diálogo, ya que

caminaamos hacia un aprendizaje que promueve la adquisición de competencias del alumnado, siendo este el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Mejorar la formación del profesorado en metodologías y el empleo de herramientas TIC tal y como establece el EEES.
- Concienciar a los estudiantes de que su formación se centra en la adquisición de competencias.
- Enseñar al alumnado a adaptar herramientas TIC que maneja con asiduidad en su vida cotidiana con finalidades instructivas.

### **7.3. Limitaciones y prospectiva**

En todos los procesos de investigación es habitual encontrar limitaciones que requerirán del investigador o investigadora un espíritu de superación para llegar a dar respuesta a todos los objetivos inicialmente formulados.

En primer lugar, es necesario insistir que en todas las guías docentes de las asignaturas que componen el plan de estudios de la especialidad de Educación Primaria de CMSC se contemplan competencias genéricas que realmente tiene un carácter específico. La incorporación de estas al diseño de las asignaturas recae sobre la figura del docente que es quien las selecciona y planifica la metodología que guía la formación basada en la adquisición y desarrollo de competencias. Esta es una de las principales dificultades detectadas ya que no existen estrategias institucionales internas para ofrecer una incorporación organizada, coordinada y consensuada de las competencias a lo largo de la titulación.

Esta primera limitación interfirió en la elaboración del cuestionario como instrumento de recogida de información unívoco y generalizado a todo el alumnado. Es por ello que, tuvimos que diseñar uno específico por asignatura debido a que cada docente planificaba la selección de competencias en su guía bajo diferentes criterios, no existiendo uniformidad en ninguna de las materias.

Asimismo, las guías docentes del profesorado nos muestran el esfuerzo de este para tipificar las competencias específicas de las materias, confundiendo las de tipo procedimental y actitudinal, siendo esta una de las dificultades de más trascendencia encontradas en el estudio.

Otra de las limitaciones a las que nos hemos enfrentado ha sido la no valoración por el alumnado encuestado de las competencias genéricas “Habilidad para comunicar con expertos en otros campos”, “Liderazgo” e “Inquietud por el éxito”, llamándonos la atención la falta de aportaciones por su conceptualización. En línea a lo expuesto, tuvimos que revisar la matriz de datos y buscar el motivo real de este incidente encontrando la respuesta en que no estaban contempladas en ninguna de las treinta materias que componen la titulación, es decir, no habían sido seleccionadas por el profesorado para trabajarlas en su materia.

Finalmente, es necesario destacar que este trabajo no ha sido suficiente para hacer un diagnóstico integral de la situación en la que se encuentra la implantación de los nuevos planes de estudios centrados en la formación por competencias, por lo que se precisa de la puesta en marcha de las siguientes tareas:

- Realizar estudios experimentales que valoren la adquisición de competencias al finalizar los estudios superiores.
- Elaborar herramientas que midan el grado de adquisición competencial por cursos y materias.
- Diseñar instrumentos de evaluación que valoren el nivel de competencias adquiridas en relación con las metodologías y herramientas TIC empleadas por el profesorado.
- Mejorar el nivel de capacitación y actualización tecnológica del profesorado a través del diseño de cursos de formación.
- Crear materiales tecnológicos (multimedia y telemáticos) que guíen al alumnado en la construcción de conocimientos y rompan con la creencia de la no bidireccionalidad de las TIC en el aula.





## *BIBLIOGRAFÍA*

---



- 
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volumen 1. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
  - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volumen 2. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco\\_jun05\\_magisterio2.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150408/libroblanco_jun05_magisterio2.pdf)
  - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). *Criterios y Educación Superior*. Recuperado de *Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de [http://www.aneca.es/content/download/12246/142281/file/ESG\\_Espa%C3%B1ol.pdf](http://www.aneca.es/content/download/12246/142281/file/ESG_Espa%C3%B1ol.pdf)
  - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2008). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las Universidades Españolas*. Recuperado de [http://www.aneca.es/media/339105/informe\\_calidadenunis08\\_090623.pdf](http://www.aneca.es/media/339105/informe_calidadenunis08_090623.pdf)
  - Alba, C. (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://www.psico.uniovi.es/Fac\\_Psicologia/paginas\\_EEEs/Adaptacion\\_de\\_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf](http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/tics/3-InformeGlobal.pdf)
  - Alba, C. (2005). El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 13-36.
  - Albert M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
  - Álvarez-Gayou, J.L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
  - Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.

- Álvarez Méndez, J.M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802706.pdf>
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22330/1/68186.pdf>
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vida revitalizada. En Pérez, A., Barquin, J. y Angulo, J.F. (Eds.), *Desarrollo profesional docente: Política, Investigación y Práctica* (467-505). Madrid: Akals.
- Apodaca, P., Alfaro, I.J., Arias, J.M, García, E., Lobato, C, y Pérez, A. (2006). *Sistemas y estrategias de evaluación de las competencias a desarrollar en una titulación universitaria*. IV Congreso Internacional de Didáctica Universitaria e Innovación (CIDUI), Barcelona.
- AQU (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU.
- Area, M. (2003). De los webs educativos al material didáctico web. *Comunicación y pedagogía*, 188.
- Area, M. y García-Valcárcel, A. (2001). Los materiales didácticos en la era digital: Del texto impreso a los webs inteligentes. En Area, M. (Coord.), *Educar en la Sociedad de la Información* (1-24). Bilbao: Descleé de Brouwer. Recuperado de <http://web.usal.es/~anagv/lectura2.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Barajas, M. y Álvarez, B. (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.
- Bautista, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/2261/2251>
- Bell, D. (1976). *The coming of Post-Industrial Society. A venture in social forecasting*. London: Heinemann.

- 
- Benito, M. y Ovelar, R. (2006). *Impacto de las TIC y del proceso de convergencia al EEES en el profesorado universitario*. Observatorio de e-learning. Universidad del País Vasco.
  - Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
  - Berners-Lee, T. (2007). *Hearing on the Digital Future of the United States: Part I. The Future of the World Wide Web*. Recuperado de <http://dig.csail.mit.edu/2007/03/01-ushouse-future-of-the-web.pdf>
  - Biggs, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
  - Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
  - Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
  - Blaxter L., Hughes C. y Tight M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. (2<sup>a</sup>ed.). Barcelona: Gedisa.
  - Blondeau, O., Whiteford, N.D., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Boutang, Y.M. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
  - Blondeau, O. (2004). Génesis y subversión del capitalismo informacional. En Blondeau, O., Whiteford, N.D., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Boutang, Y.M. y Lazzarato, M. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (31-38). Madrid: Traficantes de Sueños.
  - Bricall, J. M. y Brunner, J. J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina: Regulación y financiamiento*. Paris: Programas Columbus. Recuperado de <http://peip.unp.edu.ar/wpcontent/uploads/2009/07/Env%EDos%20fase%20a%20distancia/Primer%20envio/2%20Universidad%20Siglo%20XXI.pdf>
  - Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
  - Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2). Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/arti\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf)

- Bullón, P. (Coord.). (2008). *Alfabetización digital de los estudiantes de la facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: SAV.
- Burbules, N. y Torres, C.A. (2000). *Globalización y Educación. Perspectivas Críticas*. Nueva York: Routledge.
- Burbules, N. y Torres, C.A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 13-28.
- Cabero, J. (1996). *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla: CMIDE-SAV.
- Cabero, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: aportaciones a la enseñanza. En Cabero, J. (Ed.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. (2002). *Las TIC y la universidad*. Sevilla: MAD.
- Cabero, J. (2004). *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/brecha.pdf>
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica (GID).
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y oportunidades. *Tecnologías y educación educativas*, 21(45). Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008): La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca26.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M. C. y Puentes, A. (2008). *Alfabetización digital: Un estudio en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra*. Sevilla: Fortic DT
- Cabrera, F.A. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Carrasco, J.B. (2009). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: RIALP.
- Castaño, C. y Palazio, G. (2007). *Nuevos escenarios pedagógicos a través de redes semánticas para el autoaprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning)*. Recuperado de <http://www.ehu.es/palazio/feccoo> y <http://www.ehu.es/palazio/feccoo> alumnapuntos\_nuevos-escenarios.pdf
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red*. Vol. 1. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

- 
- Clemente, M. (1992). *Psicología Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Eudema.
  - Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
  - Colás Bravo, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521-539.
  - Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula /How to take advantage of “cooperative learning” in the classroom. *Educación y educadores*, 9(2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2288193>
  - Comas, R., Sureda, J., Pastor, M. y Morey, M. (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista española de Documentación Científica*, 34(1). Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/682/756>
  - Comellas, M.J. (2000). Las competencias profesionales de la formación en Psicopedagogía: Objetivo fundamental de la docencia universitaria. *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona.
  - Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7.\\_El\\_papel\\_de\\_las\\_universidades.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7._El_papel_de_las_universidades.pdf)
  - Comisión Especial de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (2003). *Aprovechar la Oportunidad de la Sociedad de la Información en España. Informe final*. Madrid: Secretaria de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Recuperado de [http://cdsi.red.es/documentos/informe\\_final\\_cdsi.pdf](http://cdsi.red.es/documentos/informe_final_cdsi.pdf)
  - Comisión para la Innovación de la Docencia de Universidades Andaluzas. CIDUA (2005). *Informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Sevilla: Dirección General de Universidades, Secretaria de Universidades, Investigación y Tecnología. Consejería de Innovación Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Recuperado de [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME-CIDUA-PDF.pdf)

- Cumbre de Barcelona (2002). *Consejo Europeo*. Recuperado de [http://institucional.us.es/eees/formacion/06\\_cumbre\\_barcelona2002.pdf](http://institucional.us.es/eees/formacion/06_cumbre_barcelona2002.pdf)
- Comunicado de Bergen. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6.\\_Comunicado\\_de\\_Bergen.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/6._Comunicado_de_Bergen.pdf)
- Comunicado de Berlín. (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado%20de%20Berlin%202003.pdf>
- Comunicado de Londres. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_de\\_Londres\\_2007.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf)
- Comunicado de Lovaina. (2009). *El Proceso de Bolonia 2020. El Espacio de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado\\_Lovaina\\_Ministerio\\_es.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf)
- Comunicado de Praga (2001). *Hacia el área de la Educación Superior Europea*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf)
- Comunicado de Zúrich *Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students*. Recuperado de <http://www.deusto.es/servlet/BlobServer?blobheadername3=MDT-Type&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobheadervalue2=inline%3B+filename/781/235/2002ECTSZuerich2002.pdf&blobheadername2=Content-Disposition&csblobid=1178114097641&blobheadervalue1=application/pdf&blobkey=id&blobheadername1=content-type&blobwhere=1159442886193&blobheadervalue3=abinary%3B+charset%3DUTF-8>
- Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Universidades Públicas Andaluzas (2006). *Convocatoria para la profundización de la Innovación Docente en el marco de las Experiencias Piloto del Sistema de Créditos Europeos*. Mérida, R, y Angulo, J. Las Experiencias piloto como precursoras de los grados. XXI: Revista de Educación, *Norteamérica*, 12, 2012. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/1264>.



- 
- Convención de Salamanca (2001). *Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior. Perfilando el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/salamanca.pdf?documentId=0901e72b8004aa8b>
  - Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
  - Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
  - Cantón, I., Cañón R. y Arias, A.R. (2010). *Las Competencias Profesionales Normativas en la Formación de los Maestros de Educación Primaria*. I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales, Universidad de Murcia. Recuperado de <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/11631/8961>
  - Carta Magna de las Universidades Europeas (1988). Recuperado de [http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta\\_Magna\\_Bolonia.pdf](http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf)
  - Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/8\\_julio\\_2002.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/8_julio_2002.pdf)
  - Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2002). *El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Informe Técnico*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/El\\_credito\\_europeo\\_y\\_el\\_sistema\\_educativo\\_espaxol.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccrue/El_credito_europeo_y_el_sistema_educativo_espaxol.pdf)
  - Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe (2000). *Cooperación Europa, América Latina y el Caribe Espacio común de Enseñanza Superior*. Recuperado de [http://www.cuib.org/documento\\_referencia\\_uealc.pdf](http://www.cuib.org/documento_referencia_uealc.pdf)

- Declaración de Bergen (2005). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/documentacion.php>
- Declaración de Berlín (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de la Educación Superior*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)
- Declaración de Bolonia (1999). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Declaración de Budapest-Viena (2010). *Declaration on the European Higher Education Area*. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)
- Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá*. Recuperado de [http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/eees\\_DeclFINAL\\_Graz.pdf](http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/eees_DeclFINAL_Graz.pdf)
- Declaración de Lisboa (1997). *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea*. Recuperado de [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/bologna-pr-lisbon-oth-eprn-t02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-pr-lisbon-oth-eprn-t02.pdf)
- Declaración de Lisboa (2007). *Las Universidades de Europa más allá del 2010: diversidad con un propósito común*. Recuperado de [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Lisbon\\_declaration\\_final\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf)
- Declaración de Londres (2007). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de [www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf)
- Declaración de Lovaina/Louvain-la-Neuve (2009). *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*. Recuperado de [www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf)
- Declaración de París (2000). *Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/politicainte>

- 
- rnacional/espaciocomun/6.declaracionparisesp.pdf?documentId=0901e72b8004874e*
- Declaración de Praga (2003). *Hacia una sociedad alfabetizada en información*. Recuperado de [http://sole.com/plec/archivos/Docs\\_Bibliografias/Declaraci\\_Praga\\_castellano.pdf](http://sole.com/plec/archivos/Docs_Bibliografias/Declaraci_Praga_castellano.pdf)
  - Declaración de Principios. Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. (2004). Túnez. Recuperado de [http://www.itu.int/wsis/documents/doc\\_multi.asp?lang=es&id=1161|0](http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=es&id=1161|0)
  - Declaración de Río de Janeiro (1999). *Cumbre entre los jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/delegations/noneurope/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm>
  - Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf)
  - Delgado, A.M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/competencias%20evaluacion%20eees-MEC.pdf>
  - Delors, J. (Dir.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.
  - De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion\\_de\\_la\\_homologacion\\_de\\_los\\_planes\\_de\\_estudio\\_a\\_la\\_convergencia\\_europea.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion_de_la_homologacion_de_los_planes_de_estudio_a_la_convergencia_europea.pdf)
  - De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

- De Miguel, M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza-aprendizaje centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec\\_2005\\_comp.pdf](http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec_2005_comp.pdf)
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- De Miguel, M. (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *UOC*. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2008). *Modificaciones del Tratado de la Unión Europea y del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*. Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:es:PDF>
- Duarte, J. y Lupiáñez, F. (2005). La perspectiva organizativa del e-learning. Introducción. *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 2(1). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v2n1-perspectiva-organizativa-elearning/v2n1-perspectiva-organizativa-elearning>
- Duarte, J.M. (2007). La universidad y su contexto en un mundo global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/esp/editorial.html>
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Grao.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*,

- 
11. *Formación centrada en competencias (II)*. Recuperado de [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- Escribano, A. (2008). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general* (3<sup>a</sup> Ed.) Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
  - Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162.
  - Fernández, C. y Alegre, L. (2004). La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/15756866/articulos/ASEM0404110225A.PDF>
  - Fernández March, A. (2007). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/nuevas\\_metodologias\\_docentes.doc](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc)
  - Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca: Hispagraphis.
  - Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
  - Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. (2<sup>a</sup> ed.). Pamplona: EUNSA.
  - Fundación Telefónica. (2009). *La integración de las TIC en las escuelas*. Recuperado de [http://elibros.fundacion.telefonica.com/sie09/aplicacion\\_sie/ParteA/pdf/Cap.25.pdf](http://elibros.fundacion.telefonica.com/sie09/aplicacion_sie/ParteA/pdf/Cap.25.pdf)
  - Fundación Telefónica. (2011). *La Sociedad de la Información en España 2010*. Recuperado de <http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie10/>
  - Galán, L. (Dir.) (2004). *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia (Cosdibo)* Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://www.unex.es/organizacion/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/cosdibo.pdf/at\\_download/file](http://www.unex.es/organizacion/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/cosdibo.pdf/at_download/file)
  - Galcerán, M. (2003). El discurso oficial sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
  - Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.

- Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajos. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, 6(2). Recuperado de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>
- García-Valcárcel, A. (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- Gewerc, A. (1998). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gewerc, A. (2005). Innovación en la docencia universitaria y Tecnologías de la Información y la Comunicación. ¿Es necesario utilizar aparatos para ser considerado un docente del siglo XXI? En Contreras, L.C., Rodríguez, J.M., y Morales, F.J. (Eds.), *Innovamos juntos en la Universidad* (57-76). Huelva: Universidad de Huelva.
- González, J. y Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Madrid.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase one*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning\\_phase1/Tuning\\_phase1\\_full\\_document.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf)
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Dos. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado de [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_2\\_CAST\\_PR2\\_pdf.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf)
- González López, I. (2005). Definición operativa del concepto de calidad en la Universidad a partir del análisis de respuestas libres. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 45-68.
- González Sanmamed, M. (2006). *Análisis de las iniciativas de formación y apoyo a la innovación en las universidades españolas para la promoción del proceso de Convergencia Europeo*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de

[http://www.redu.org/img/estudios\\_informes/informe\\_EEES.pdf](http://www.redu.org/img/estudios_informes/informe_EEES.pdf)

- González Soto, A. P., Gisbert, M., Guillen, A., Jiménez, B. Lladó, F. y Rallo, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la educación. En Salinas et. al. *Redes de comunicación, redes de aprendizaje* (409-422). EDUTEC'95. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, M. (2002): Alfabetización tecnológica: competencias básicas para una nueva cultura. *Dirección General de Universidades: Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la Educación* (23-30). Madrid: MECED.
- Hansson, S. (2002). Las inseguridades de la sociedad del conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/ove.pdf>
- Hardt, M. y Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Pinzón, M<sup>a</sup>. R. (2010). *Estudio de las competencias profesionales del maestro de educación infantil. Bases curriculares para la formación inicial de maestros*. (Tesis doctoral). Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3/search?order=DESC&rpp=10&sort\\_by=2&page=4&query=Bases+curriculares+para+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+maestros.+2011&etal=0](http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3/search?order=DESC&rpp=10&sort_by=2&page=4&query=Bases+curriculares+para+la+formaci%C3%B3n+inicial+de+maestros.+2011&etal=0)
- Herrero, R. M<sup>a</sup>. y Jimena, A. M<sup>a</sup>. (2010). Contrato de aprendizaje como estrategia para el trabajo en equipo. En Martín, M<sup>a</sup> A. y Reche, E. (coord.). *I Jornadas de intercambio de experiencias en el aula. Innovación en las aulas universitarias: encuentros* (7-21). Córdoba: Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón".
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Craó.
- Instituto Nacional de Encuestas (INE). (2009). *Encuestas sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*. Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft25/p450&file=inebase&L=0>

- Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennet, S., Judd, T., Gray, K. y Chang, R. (2008). *Immigrants and natives: Investigating differences between staff and students' use of technology*. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/kennedy.pdf>
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México, D.F.: Interamericana.
- Kitzinger, J. y Barbour, R. (1999). *Focused group interviewing*. London: SAGE Publications.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- López Herrerías, J. A. (2008): *La Universidad (y el proceso de Bolonia: EEES)*. Huelva: Hergué Impresores.
- López Mojarro, M. (2001): *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- López Pastor, V.M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3) 93-119.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: INFOMED.
- Recuperado de <http://www.udenar.edu.co/virtual/inteligenciaColectiva.pdf>
- Marazzi, C. (2003). *El sitio de los calcetines, el giro lingüístico de la economía*. Madrid: Akal.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electronica. Educational Policy Analysis Archives*, 10(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314>
- Margalef L. y Álvarez J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337.pdf>
- Marín, V. y Cabero, J. (2010). Del conocimiento del estudiante universitario sobre las herramientas 2.0. *Anales de Universidad Metropolitana*, 10(2), 51-74.
- Marín, V y Maldonado, G. (2010). El alumnado universitario cordobés y la plataforma virtual Moodle. *Pixel*, 38, 121-128.



- 
- Martín y Reche (coord.) (2010). *I Jornadas de intercambio de experiencias en el aula. Innovación en las Aulas Universitarias: Encuentros*. Córdoba: Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrado Corazón".
  - Marquès, P. (1999). *Concepciones sobre el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/aprendiz.htm>
  - Marquès, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
  - Marquès, P. (2007). *Innovación educativa con las TIC: infraestructuras, entornos de trabajo, recursos multimedia, modelos didácticos, competencias TIC*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/innovacionescuelaTIC.htm#inicio>
  - Marquès, P. (2003). *Ventajas e inconvenientes del uso de internet en educación*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/ventaweb.htm>
  - Marquès, P. (2011). *Materiales Didácticos*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/medios.htm>
  - Masten, A.S. y Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220. Recuperado de [http://positiveemotions.gr/library\\_files/M/Masten\\_Coatsworth\\_Development\\_1998.pdf](http://positiveemotions.gr/library_files/M/Masten_Coatsworth_Development_1998.pdf)
  - McMillan, J. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. (5<sup>a</sup> ed.). Madrid: Pearson.
  - Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson.
  - Michavila, F. (2004). *Las innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: MEC.
  - Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. Madrid: BOE (nº 209, de 1/9/1983). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1983/09/01/pdfs/A24034-24042.pdf>
  - Ministerio de Educación y Ciencia. (2001). *Ley Orgánica 6/2001 de 21 de Diciembre, de Universidades*. Madrid: BOE (nº 307, de 24/12/2001). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). Documento-Marco: *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Recuperado de [http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura\\_enseñanzas/documento\\_marco\\_MEC\\_2003.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/Estructura_enseñanzas/documento_marco_MEC_2003.pdf)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Recuperado de <http://www.eees.es/es/documentacion>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. MECD y OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: MECD. Recuperado de <http://www.dccia.ua.es/dccia/inf/asignaturas/MDEI/docs/OCDE.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2003). *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*. Madrid: BOE (nº224, de 18/09/2003). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Comisión para la Renovación de las Metodologías Universitarias. *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades. Consejo de Coordinación Universitaria. Recuperado de [http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA\\_RENOVACION.pdf](http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*. Madrid: BOE (nº260, de 30 de octubre de 2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *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*. Madrid: BOE (nº 312, de 29/12/2007). Recuperado de <http://boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *ORDEN ECI/3008/2007, de 12 de septiembre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones para la preparación de las propuestas de nuevos planes de estudios en el marco de la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: BOE (nº 248, de 16/10/2007). Recuperado de

- <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/norm-esp/orden%20eci-3008-2007.pdf>
- Monclús, A. (2000). La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En Monclús, A. (coord.) *Formación y empleo: enseñanza y competencias* (3-25). Granada: Comares.
  - Monereo C. y Pozo, J.L. (2003). La cultura educativa en las universidades: nuevos retos para profesores y alumnos. En J. I. Pozo (ED.), *la universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (15-30). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación y Editorial Síntesis.
  - Moore, A. y Theunissen, A.F. (1994). Cualificación contra competencias: ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política? *Revista Europea Formación profesional*, 1. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/revista\\_cedefop\\_N1.pdf](http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_N1.pdf)
  - Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
  - Navio, A. (2002). *Las competencias profesionales del formador*. Grupo Cifo. Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005\\_10\\_06.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_06.pdf)
  - Norris, P. (2001). *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat). Recuperado de [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information\\_society/data/database#](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/information_society/data/database#)
  - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
  - O'Reilly, J y Battelle, J. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*. Recuperado de [http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009\\_websquared-whitepaper.pdf](http://assets.en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf)
  - Ortoll, E. (Coord.). (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: UOC.

- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20081011361/vol.-lxvi-2008/nº-241-septiembre-diciembre-2008/la-evaluacion-orientada-al-aprendizaje-en-la-educacion-superior-condiciones-y-estrategias-para-su-a.html>
- Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters*. Recuperado de [http://www.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo\\_archivo=4857](http://www.ulpgc.es/descargadirecta.php?codigo_archivo=4857)
- Pedreño, A. (2009). *¿Qué puede ser la Universidad 2.0? Visión y Estrategias de actuación*. Recuperado de <http://utopias-realidades.blogspot.com/2009/08/universidad-20.html>
- Prendes, M<sup>a</sup> P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, XVIII (35), 175-182. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15815042021.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2000): El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información, en Del Carmen, L. (Ed.). *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación* (49-65). Girona: Universitat de Girona.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación*. Cantabria: Gobierno de Cantabria.
- Pérez Gómez, A.I.; Soto Gómez; E.; Sola, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A.I. Soto Gómez; E.; Sola, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (1998). *El análisis en la investigación cualitativa. Organización y reducción de la información*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Construir competencias desde la escuela* (2<sup>a</sup> ed.). Francia: ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.

- 
- Perrenoud, Ph. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En Rychen, D.S. y Hersh, L.: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
  - Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Craó.
  - Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
  - Pinto, M. y García, J. (2005). *La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES*. Recuperado de [http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_II/CAP\\_II\\_9.pdf](http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_9.pdf)
  - Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
  - Reche, E. (2012). *El conocimiento tecnológico del alumnado de nuevo ingreso como factor de desarrollo del sistema educativo en el marco de la convergencia europea*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/163/browse?value=Reche+Urbano%2C+Elo%C3%ADsa&type=author>
  - Revuelta, F. y Pérez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: UOC.
  - Richards, J. (2007). Web 3.0 and beyond: the next 20 years of the internet. *Revista The Times*. Recuperado de [http://technology.timesonline.co.uk/tol/news/tech\\_and\\_web/the\\_web/article2726190.ece](http://technology.timesonline.co.uk/tol/news/tech_and_web/the_web/article2726190.ece)
  - Rodríguez Diéguez, J.L. (1994). Los componentes del currículum. En Sáenz Barrio, O. (Dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular* (155-173). Alcoy: Marfil.
  - Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
  - Rodríguez López, J. M. (2003). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. En Mayor Ruiz, C. (Coord.)

- Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro, 161-179.
- Rodríguez Illeras, J. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, 56(3-4), 431-441.
  - Rodríguez González, R. (2006). *Un esbozo de las transformaciones de la educación en la Sociedad de la información*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/61711376/TIC-EDUCACION-Para-Seminario>
  - Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
  - Sagrà, A. (2001). *Calidad de las experiencias virtuales en la educación superior*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:1065>
  - Sánchez, A., Boix, J. L. y Jurado, P. (2009). La Sociedad del Conocimiento y las TIC: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Píxel-Bit*, 27. Recuperado de [www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/13.pdf](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/13.pdf) Similares
  - Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de [http://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar\\_en\\_la\\_Universidad/pdf/13\\_Paradeval.pdf](http://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/pdf/13_Paradeval.pdf)
  - Saravia, M.A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-146.
  - Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
  - Sebastián, A. y Sánchez, M.F. (2000): *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral*. Barcelona: Estel.
  - Servon, L. (2002). *Bridging the Digital Divide: Technology, Community, and Public Policy*. United Kingdom: Blackwell.
  - Solicitud para la verificación de Títulos Oficiales de Grado. (2010). *Graduado y Graduada de Educación Primaria por la Universidad de Córdoba*. Recuperado de <http://www.uco.es/sagradocorazon/principal/espacioeuropeo/documentos/grado%20primaria/FormularioSolicitudVerificaEP.pdf>
  - Spivack, N. (2007). *Web 3.0 Roundup: Radar Networks, Powerset, Metaweb and Others...* Recuperado de [http://novaspivack.typepad.com/nova\\_spivacks\\_weblog/2007/02/web\\_30\\_roundup\\_.html](http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog/2007/02/web_30_roundup_.html)

- 
- Spivack, N. (2009). *The Evolution of the Web: Past, Present, Future*. Recuperado de <http://www.novaspivack.com/uncategorized/the-evolution-of-the-web-past-present-future>
  - Suárez, B. (2003). *Adecuación de las titulaciones del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS\\_INFORMES\\_GRALES/EA\\_2003%5B1%5D.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA_2003%5B1%5D.pdf)
  - Tejada, J. (1999). El papel del formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
  - Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
  - Tratado de Lisboa (2007). *Modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*. Recuperado de [https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat\\_lisboa.pdf](https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_lisboa.pdf)
  - Travieso y Planella (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Universitat Oberta de Catalunya*, 6. Recuperado de [http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso\\_planella.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf)
  - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
  - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2007). *International Conference Africa & Globalization: Learning from the Past, Enabling a Better Future*. Recuperado de <http://www.unu.edu/globalization>
  - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2008). *Normas de competencias en TIC para Docentes*. Recuperado de [http://www.portaleducativo.hn/pdf/Normas\\_UNESCO\\_sobre\\_Competicencias\\_en\\_TIC\\_para\\_Docentes.pdf](http://www.portaleducativo.hn/pdf/Normas_UNESCO_sobre_Competicencias_en_TIC_para_Docentes.pdf)
  - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe\\_final.pdf](http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf)
- Valcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel2.pdf>
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1983). *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. México: Paidós.
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En Blondeau, O., Whiteford, N.D., Vercellone., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., Boutang, Y.M. y Lazzarato, M., *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (63-70). Madrid: Traficantes de sueños.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A. (2008). Diseño y gestión de los Planes de Estudio: desde la experiencia de la Universidad de Deusto. En Gairín, S. y Antúnez, A. (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Visauta, B.(1989): *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide*. Cambridge: The MIT Press.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for preservice teachers. En *Teaching and Teacher Education*, 17, 505-517.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. Recuperado de [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1-](http://www.redu.m.es/Red_U/m1-)
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó



- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(3), 37-69.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. *Conferencia presentada al I<sup>o</sup> Simposium Internacional de Didáctica Universitaria*. Durango, México. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf>
- Zabalza, M.A. (2008). Los planes de estudio en la Universidad. En Gairín, S. y Antúnez, A. (Eds.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.



***ANEXOS (CD)***

---

