

IDONEIDAD DE UN MODELO DE PRÁCTICUM DOCENTE MULTIDIMENSIONAL Y BASADO EN PROBLEMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Suitability of a multidimensional and based on problems model of the teaching practice to achieve the development of competences

Tesis Doctoral

M^a del Mar Maestre Espejo

Directores:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dr. Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Córdoba, a 24 de junio de 2020

TITULO: *IDONEIDAD DE UN MODELO DE PRÁCTICUM DOCENTE
MULTIDIMENSIONAL Y BASADO EN PROBLEMAS PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS*

AUTOR: *María del Mar Maestre Espejo*

© Edita: UCOPress. 2020
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

2020

**IDONEIDAD DE UN MODELO DE PRÁCTICUM DOCENTE
MULTIDIMENSIONAL Y BASADO EN PROBLEMAS PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

Tesis Doctoral

M^a del Mar Maestre Espejo

Directores:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dr. Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Junio 2020



TÍTULO DE LA TESIS: Idoneidad de un modelo de Prácticum docente multidimensional y basado en problemas para el desarrollo de competencias

DOCTORANDO/A: M^a del Mar Maestre Espejo

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación desarrollado por la doctoranda M^a del Mar Maestre Espejo y codirigido por los profesores doctores Rosario Ortega Ruiz y Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo, ofrece a la comunidad científica conocimiento válido sobre el desarrollo de las competencias transversales a lo largo de la formación inicial. El estudio aporta la validación psicométrica de un cuestionario de competencias trasversales, lo que contribuye tanto al campo de la investigación como al campo de la mejora de la formación de docentes, pues la revisión de la literatura científica muestra la escasez de este tipo de instrumentos con garantías de calidad para la medida. También permite conocer un modelo singular de formación práctica para las y los docentes en formación inicial y su impacto en el desarrollo competencial. Sobre los resultados obtenidos mediante su uso, ofrecen conclusiones, discusión y propuestas de mejora; igualmente, es remarcable que sobre este trabajo se han publicado dos artículos científicos en revistas SJR y varias comunicaciones en congresos. Por lo que autorizamos la presentación de esta tesis para su defensa oral

Firma de los directores

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

A mis hijos, Miguel y Marina.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha supuesto uno de los retos más importantes a los que me he enfrentado en mi vida, un reto que ha requerido constancia, renuncia y esfuerzo. Es por ello, que sin el apoyo y la ayuda de las personas que me han rodeado en este proceso difícilmente podría haber alcanzado mi meta. Quisiera dirigir a estas personas unas breves palabras de agradecimiento.

A mis directores, Dra. Rosario Ortega y Dr. Antonio Jesús Rodríguez, por vuestras orientaciones y consejos, por dedicarme el tiempo necesario para avanzar con firmeza en la realización de este trabajo, por vuestra disposición para ayudarme en todo momento y por hacerme sentir parte de vuestro equipo. Antonio Jesús, eres el principal responsable de este logro, desde el principio has confiado en mí y en mi capacidad para alcanzar este importante hito. Gracias por ayudarme a descubrir, entender y apreciar el mundo académico. Gracias por las oportunidades profesionales y de aprendizaje que me has brindado, han marcado mucho el tipo de profesional que soy hoy. Rosario, para mí siempre has sido un referente como mujer y como profesional, un referente en los pasos que quiero seguir. Gracias Rosario por aceptar formar parte de este reto, porque sin conocerme lo suficiente has confiado en mí y en mi trabajo. La disposición para compartir tus conocimientos y experiencia siempre que he necesitado ayuda ha sido fundamental para mi aprendizaje y crecimiento como doctora.

A mi compañera Irene, porque sin tu ayuda esto no hubiera sido posible. Gracias por orientarme y guiarme cuando andaba perdida, por tu tiempo, por darme luz cuando no la veía. Me has demostrado que en el ámbito profesional el apoyo incondicional también se puede ofrecer.

A mi familia, en el término más amplio. Gracias por vuestra confianza en mí y en mis capacidades. Gracias por ofrecerme un lugar donde trabajar y avanzar. Por dedicar tiempo a cuidar de mi hijo cuando yo tenía que dedicar tiempo a este proyecto. Gracias por hacerlo todo más fácil y hacerme sentir que no estoy sola en mi proceso de crecimiento personal y profesional.

A mi marido Miguel y a mis hijos. A ellos quiero agradecerles su paciencia, comprensión y cariño. Miguel, especialmente quiero darte las gracias a ti por confiar en mi en los momentos que yo ya no lo hacía, por apoyarme e incluso ayudarme en alguna de las fases del proceso, por entender que el tiempo invertido en este proyecto era importante para mí. Gracias por caminar a mí lado.

Gracias a todos y cada uno de vosotros por hacer posible que este trabajo pueda presentarse.

INTRODUCCIÓN.....	14
PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO	20
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ESPAÑA.....	21
1.1. La formación inicial docente y su incorporación y consolidación a los estudios universitarios.	23
1.2. Convergencia europea y competencias docentes	30
CAPÍTULO II: LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	38
2.1. Naturaleza de las competencias, tipologías y virtualidad de su papel en la formación inicial docente.	39
2.2. Evaluación del desarrollo competencial en futuros docentes.....	61
CAPÍTULO III. EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.	65
3.1. El Prácticum como eje de la formación docente.	66
3.2. Impacto del Prácticum en el desarrollo competencial de los futuros docentes.77	
3.3. Multidimensionalidad del modelo de Prácticum en la Universidad de Córdoba.	82
SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	90
CAPÍTULO IV. ESTUDIO 1: OPERATIVIDAD DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES.....	93
4.1. Objetivo e hipótesis.....	93
4.2. Participantes, instrumento, procedimiento y análisis de datos.....	94
4.3. Resultados: factores de una escala para la evaluación de competencias transversales en la formación práctica docente	97
4.4. Conclusiones y discusión	104

CAPÍTULO V. ESTUDIO 2: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL PRÁCTICUM DE MAESTROS: ABP Y COACHING MULTIDIMENSIONAL.	110
5.1. Objetivos e hipótesis	110
5.2. Participantes, instrumento, procedimiento y análisis de datos.....	111
5.3. Resultados: percepción de desarrollo en competencias transversales, específicas docentes y prácticas.	113
5.4. Conclusiones y discusión.	119
CAPÍTULO VI. ESTUDIO 3: DESARROLLO DE COMPETENCIAS TIC Y PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL PRÁCTICA DEL PROFESORADO.....	124
6.1. Objetivo e hipótesis.....	124
6.2. Participantes, instrumento, procedimiento y análisis de datos.....	125
6.3. Resultados: percepción de desarrollo en competencias transversales relacionadas con las Tecnologías de la Información y Comunicación y para la educación inclusiva.	128
6.4. Conclusiones y discusión	130
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	134
ANEXOS	146
REFERENCIAS	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Selección y clasificación de competencias transversales empleadas	46
Tabla 2: Clasificación de tipos de macro-competencias docentes	53
Tabla 3: Selección y clasificación de competencias vinculadas a las TIC	59
Tabla 4: Selección y clasificación de competencias vinculadas a la Educación Inclusiva	60
Tabla 5: Estadístico descriptivo y de frecuencias de la población por curso académico	92
Tabla 6: Estadístico descriptivo y de frecuencias de las muestras por cursos y titulaciones	94
Tabla 7: Análisis Factorial Confirmatorio de la escala de competencias transversales	98
Tabla 8: Matriz de correlaciones policóricas entre ítems de la escala de competencias transversales	101
Tabla 9: Desarrollo de competencias transversales en función del curso académico .	102
Tabla 10: Desarrollo de competencias transversales en función del curso académico y titulación	103
Tabla 11: Desarrollo de competencias transversales en función del sexo	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema organizativo de la enseñanza universitaria en base al EEES.....	32
Figura 2: Clasificación por ámbitos de las macro-competencias docentes	52
Figura 3: Modelo AFC para la escala de competencias transversales.....	100
Figura 4: Puntuaciones medias en el desarrollo de las Competencias Transversales Instrumentales por parte del alumnado.....	113
Figura 5: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Transversales Personales por parte del alumnado	114
Figura 6: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Transversales Sistémicas por parte del alumnado	115
Figura 7: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber por parte del alumnado	116
Figura 8: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Hacer.....	117
Figura 9: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Estar	117
Figura 10: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Ser	118
Figura 11: Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias prácticas por parte del alumnado	119
Figura 12: Competencias vinculadas con las TIC	126
Figura 13: Competencias vinculadas con la Educación Inclusiva.....	126
Figura 14: Puntuaciones medias en la autopercepción de desarrollo de las competencias relacionadas con las TIC.....	129
Figura 15: Puntuaciones medias en la autopercepción de desarrollo de las competencias relacionadas con la Educación Inclusiva	130

RESUMEN

El presente trabajo tiene como principal objetivo examinar a través de la aplicación de un instrumento de medida fiable y válido la percepción de desarrollo competencial de futuros docentes para establecer relaciones entre la efectividad de un modelo formativo desplegado en la asignatura Prácticum bajo una metodología formativa basada en el *coaching multidimensional* y focalizada en situaciones y problemas reales a los que se enfrenta el alumnado en contextos profesionales (modelo ABP-CM) (Maestre, Nail y Rodríguez-Hidalgo, 2017), y el desarrollo y consolidación de competencias.

Para tratar de dar respuesta al objetivo y la hipótesis de partida, se llevan a cabo tres estudios. En el primer estudio se valida y aplica una escala para la evaluación de competencias transversales en estudiantes universitarios a través de la cual obtener evidencias iniciales respecto de sus propiedades psicométricas. En el segundo estudio se analiza y compara la percepción del alumnado antes y después de la realización del Prácticum con relación a las competencias transversales, específicas comunes a maestros y maestras y competencias prácticas. El tercer y último estudio se analiza como las prácticas educativas del alumnado de Educación Primaria mediante el modelo ABP-CM en los centros escolares y en la universidad, favorecen el desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva

Los resultados obtenidos mediante los tres estudios en particular y la interpretación de los mismos de forma global han permitido llegar a varias conclusiones. El primer estudio ha contribuido a presentar una herramienta capaz de evaluar la autopercepción de adquisición competencial por parte del alumnado, y afirmar que se trata de un instrumento

fiable y válido, acreditándolo como útil para la gestión y la investigación. Los resultados obtenidos en el análisis factorial del instrumento diseñado son positivos apoyando el modelo teórico de tres factores de la escala de competencias: Competencias Ejecutivas, Pensamiento Crítico y Social, e Iniciativa y Liderazgo Social.

Los resultados del segundo estudio han demostrado que la mitad de las competencias sometidas a estudio experimentaron un avance significativo atendiendo a la autopercepción de desarrollo competencial del propio alumnado. Solo dos de la totalidad de las competencias evaluadas registraron un descenso en el grado de percepción de desarrollo: trabajar en un contexto internacional y diseñar/desarrollar proyectos y unidades de programación adaptadas al contexto sociocultural del centro educativo.

El tercer y último estudio ha buscado conocer como las prácticas bajo el modelo ABP-CM favorecen al desarrollo de competencias TIC y para la Educación Inclusiva en la formación docente. Los resultados muestran un avance significativo en la autopercepción de seis de las trece competencias analizadas y que se relacionan básicamente con las TIC y la Educación Inclusiva. Los resultados nos permiten observar como las competencias que más se han estimulado y desarrollado, tiene un denominador común: son competencias ligadas al desarrollo del conocimiento, observación, análisis y colaboración en relación con la educación inclusiva. Respecto a las competencias TIC, resulta curioso que, de las cuatro competencias analizadas, la única competencia autopercebida por el alumnado como más desarrollada sea la que se relaciona con aspectos comunicativos, pero no necesariamente mediada por las tecnologías de la información.

Palabras claves: *Formación inicial del profesorado, Escala de evaluación de competencias, Desarrollo de competencias, Practicum, Educación Inclusiva, Tecnologías de la información, Aprendizaje Basado en Problemas.*

ABSTRACT

The main objective of this work is to examine, through the application of a reliable and valid measurement instrument, the perception of development competences of future teachers in order to establish relationships between the effectiveness of a training model deployed in the Practicum subject under a training methodology based on multidimensional coaching and focused on real situations and problems faced by students in professional contexts (ABP-CM model) (Maestre, Nail and Rodríguez-Hidalgo, 2017), and the development and consolidation of competences.

Three studies have tried to answer the objective and the initial hypothesis. The first study validates and applies a scale for the assessment of transversal competences in university students through which to obtain initial evidence regarding their psychometric properties. The second study analyzes and compares the students' perception before and after the completion of the Practicum in relation to transversal competences, specific competences common to teachers and practical competences. The third and last study analyzes how the educational practices of primary school students using the ABP-CM model in schools and universities improve the development of ICT and inclusive education competences.

The results obtained through the three studies in particular and the interpretation of them in a global way have allowed several conclusions to be reached. The first study has contributed to present a tool capable of evaluating the self-perception of competence acquisition by the students, and to affirm that it is a reliable and valid instrument,

accrediting it as useful for management and research. The results obtained in the factorial analysis of the designed instrument are positive, supporting the theoretical model of three factors of the scale of competences: Executive Competences, Critical and Social Thinking, and Initiative and Social Leadership.

The results of the second study have proved that half of the competencies submitted to the study have had a significant progress in terms of the self-perception of development competency of the students themselves. Only two of the evaluated competences register a decreasing degree of perception's development: working in an international context and designing/developing projects and programming units adapted to the socio-cultural context of the school.

The third and last study tries to find out how practices under the ABP-CM model improve the development of ICT competences and inclusive education in training teacher. The results show a significant advance in the self-perception of six of the thirteen competences analyzed, which are basically related to ICT and Inclusive Education. The results allow us to observe how competences that have been more stimulated and developed have a common denominator: they are competences linked to the development of knowledge, observation, analysis and collaboration in relation to inclusive education. According to ICT skills, it is appreciated that, among the four competences analyzed, the only one that students perceive like the most developed is that which is related to communication aspects, but not necessarily mediated by information technologies.

Keywords: *Initial Teacher Training, Competence Evaluation Scale, Competence Development, Practicum, Inclusive Education, Information Technologies, Problem-Based Learning.*

INTRODUCCIÓN

En la presente tesis doctoral el contenido se presenta en siete capítulos distribuidos en dos partes. La primera parte del trabajo se compone de tres capítulos que, en su conjunto, abordan el apartado de revisión de la literatura científica y de fundamentación de la investigación. En el primer capítulo se presenta una retrospectiva histórica de la formación inicial de profesorado de Educación infantil y Primaria en España, haciendo hincapié en dos hitos: 1) la formación del profesorado y la incorporación de los estudios de Magisterio a la Universidad; y 2) la convergencia europea y la formación por competencias. El segundo capítulo presenta la delimitación de la naturaleza, características y tipos de competencias que deben ser desarrolladas por los futuros docentes, y que componen los ejes sobre los que se realiza la formación inicial de los mismos. El tercer capítulo de esta primera parte se centra en la formación práctica, el llamado Prácticum, que completa la formación universitaria de los docentes, siendo esta parte el foco del trabajo empírico que se presenta. En él se recoge la delimitación del concepto Prácticum, el modelo basado en el aprendizaje experiencial y la reflexión que lo sustenta, así como la influencia que la formación práctica aporta al perfil profesional de los y las docentes. Ello implica la presentación de un modelo experimental de Prácticum desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Córdoba (UCO), en el que se han centrado dos de los tres estudios empíricos que se desarrollan.

La segunda parte de esta tesis está compuesta por cuatro capítulos, tres de ellos relativos a tres estudios empíricos, en los cuales se describen los principales objetivos e

hipótesis que se barajan en cada uno de ellos, la metodología empleada, la descripción de la muestra, el instrumento utilizado, el diseño y procedimiento utilizado en la investigación, así como los resultados y conclusiones principales.

Finalmente, en el séptimo y último capítulo, se discuten los principales resultados y conclusiones obtenidos en el conjunto de la investigación, con base en los objetivos e hipótesis planteada a lo largo del trabajo. A partir de la discusión y conclusiones se presentan algunas estrategias y/o medidas educativas a tener presentes en función de las conclusiones alcanzadas y las aportaciones de otros autores, así como las principales limitaciones detectadas y las futuras líneas de investigación surgidas tras la realización de este trabajo.

PRIMERA PARTE: EL MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ESPAÑA.

La formación inicial del profesorado en España ha ido evolucionando al hilo de las reformas educativas producidas, vinculadas a la realidad social, económica y política de este país. El contexto internacional también ha influido en esta evolución (Egido, 2011). La formación docente no puede entenderse, por tanto, como un elemento aislado, pues es el resultado de las visiones que una determinada sociedad tiene, en un momento concreto, sobre la educación (Baelo y Arias, 2011).

En las dos últimas décadas, la educación en España ha sufrido un profundo proceso de modernización y cambio. Hitos como el proceso de integración europeo, el aumento de la inmigración, y los cambios en hábitos y valores, son algunos ejemplos relevantes de cómo ha afectado esta evolución a los planteamientos educativos, a las aspiraciones formativas del alumnado y las familias, al trabajo de los docentes, así como a las expectativas que tiene la sociedad española acerca de lo que la educación puede y debe ofrecer (Senra, 2000).

Tal y como se puede observar en diversos estudios internacionales (Bernstein, 2003) las nuevas expectativas y exigencias sociales recaen sobre el profesorado, factor clave para la calidad educativa. En este sentido, la legislación educativa española, recoge

la necesidad de reconocer socialmente a las y los docentes y valorar debidamente las tareas decisivas y complejas que se les demandan.

La aparición de instituciones públicas para la formación docente se remonta en España al movimiento de creación de los sistemas nacionales de educación de finales del siglo XVIII, primer cuarto del XIX. Pero no sería hasta 1839 cuando se crearía la Escuela Central de Maestros con la doble finalidad de formar docentes de manera reglada, así como de formar a los que regentarían las Escuelas Normales en todas las capitales de provincia (Anguita, 1997). El desarrollo de las Escuelas Normales rompe definitivamente con el carácter gremial de la formación de maestros, comenzando a conformar la entidad profesional de los mismos. Estos cambios se concretan en el primer plan de estudios de obligado cumplimiento para todas las Escuelas Normales que se elaboró en 1843 y en cuyo contenido prima lo cultural sobre lo profesional, centrándose en la adquisición de conocimientos generales y básicos sobre cultura. En 1845 ya existía una cuarentena de Escuelas Normales en España repartidas por las diferentes provincias. Unos años después también se crean las Escuelas Normales femeninas. El siglo XIX, por tanto, es testigo de la gestación, nacimiento e instauración de las Escuelas Normales como centros encargados de formar a maestros y maestras de instrucción elemental, responsables de la difusión de la generalización de la educación entre las clases populares (Román y Cano, 2008).

Durante la I y II República, hasta finales de la década de los sesenta del siglo XX, la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como “Ley Moyano”, ordenó la educación a nivel nacional con pequeñas modificaciones. Entre las más importantes, la creación de la Escuela Normal Central en Madrid, a través de la cual se formaba a los docentes de las Escuelas Normales provinciales y a los Inspectores de Primera Enseñanza a través de un Plan de Estudios que duraba cuatro años. A su vez, y con el fin de dar

respuesta a una Enseñanza Primaria organizada en dos niveles (nivel elemental y nivel superior), se crean dos categorías de Escuelas Normales, Elemental (2 años de formación) y Superior (3 años de formación) con una escuela práctica y aneja a cada una de ellas (Román y Cano, 2008).

Uno de los problemas que más se repiten a lo largo de la historia en todos los planes de estudio, hace referencia a la tensión entre los planes “culturalistas” y los “profesionales”. En los primeros prima la formación en contenidos disciplinares y en los segundos la formación pedagógica y didáctica en las distintas disciplinas (Alejo, 2009).

Distinguimos dos principales hitos en la historia de la formación profesional de docentes, centrándonos en los acontecimientos de las últimas décadas del siglo XX y del inicio del siglo XXI: a) la incorporación y consolidación de los estudios de Magisterio a la Universidad y b) el impulso innovador que supone la convergencia europea y la educación por competencias.

A continuación, describimos con detalle los dos hitos mencionados, incidiendo en los sucesos clave de cada una de las etapas.

1.1. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y SU INCORPORACIÓN Y CONSOLIDACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

Con la llegada del franquismo se puso fin a la experiencia educativa renovadora de los tiempos de la República. En 1939 las Escuelas Normales perdieron además su estatus de centros de formación superior para docentes. La dureza de la represión del régimen vació las Escuelas Normales de todos quienes fueron considerados contrarios o sospechosos, y las bajas de guerra, exilios y depuraciones hicieron que se tuvieran que tomar medidas de emergencia. El llamado “Plan Bachiller” se pone en funcionamiento con el Decreto del 10 de febrero de 1940 permitiendo la incorporación a la profesión

docente a los Bachilleres, siendo los 14 años la edad para ser admitido al examen de acceso de las Escuelas de Magisterio. Con este Plan, además se estableció de nuevo la separación entre hombres y mujeres y la presencia de la Doctrina Cristiana en los centros de formación. A partir de 1942 aparecen diversas legislaciones que estructuran el que se conoce como “plan provisional”, por el que se reduce la edad de acceso a la formación de maestros y maestras a los 12 años y se exige una formación cultural básica para el ingreso a las Escuelas de Magisterio. Una vez admitidos, al alumnado se le formaba durante tres años a nivel cultural y uno a nivel profesional.

Hasta 1950 no se diseñó un nuevo Plan de Estudios orientado a la formación de maestros y maestras que, a grandes rasgos, buscaba más el adoctrinamiento ideológico que la capacitación profesional. Para su acceso, el postulante debía haber finalizado de forma exitosa el Bachiller Elemental. Sus estudios en las Escuelas Normales, como Centros de Formación Profesional, finalizaban después de tres años de formación académica y una reválida. Durante diecisiete años, este Plan de Estudios estuvo vigente sin incorporar novedades significativas de carácter profesionalizador.

Al inicio de los años 60, la formación del profesorado en España se organizaba de acuerdo a un sistema dual que diferenciaba el tipo de preparación de los docentes en base a la etapa educativa: Primaria o Secundaria. Esta doble tradición se correspondía con la estructura de la escolaridad y era una práctica común en países europeos, existiendo en ese momento dos vías de formación docente diferentes para cada una de las etapas. Los docentes de Prescolar y Primaria eran formados bajo el modelo “normalista”, cuyo foco se situaba en la práctica docente y la metodología de enseñanza, apartando en esta etapa la atención de la teoría educativa (Egido, 2011). En este modelo los componentes ideológicos y morales suponían el núcleo de la formación. El maestro se concebía en términos de socialización de las clases populares, más que de transmisión de cultura

(Dávila, 1994). La formación académica del profesorado se relacionaba con el aprendizaje de los conocimientos que después estos debían transmitir y con la asimilación de la ideología y valores franquistas que igualmente debían de enseñar (Beas, 2010). Por otro lado, los docentes de Secundaria eran formados mediante el modelo formativo denominado “académico”, que a diferencia del anterior ponía su énfasis en el conocimiento científico de las materias de estudio.

En esta década, a mediados de los 60, comenzó a cuestionarse los dos modelos de formación tradicional al considerarse insuficientes para obtener un perfil docente eficaz, capaz de hacer frente a las demandas que iban surgiendo en los sistemas educativos. Por esa razón, diversos países, en torno a esa fecha, plantearon la necesidad de aumentar los niveles de exigencia académica para las y los docentes de Primaria y aumentar el rango de conocimientos pedagógicos para el profesorado de Secundaria (Eurydice, 2004), iniciándose de este modo un primer acercamiento entre ambos modelos, así como la incorporación de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado a nivel de enseñanza superior (Egido, 2011).

No obstante, esta doble modalidad de enseñanza permaneció funcionando hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y el Plan de Estudios de 1971. La referida LGE, supuso la elevación del rango de los estudios profesionales de Magisterio a diplomatura universitaria. A tal fin que supuso la integración de las Escuelas de Magisterio en la Universidad, pasando a denominarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB). El programa de estudios se unificó, así como el espacio académico, suprimiendo la segregación por razón de género al menos a nivel teórico.

La incorporación de las Escuelas Normales a la Universidad supuso un progreso importante en la formación docente, que no logró una equiparación real de la preparación

del profesorado con el resto de universitarios debido a que los cambios legales no modifican por sí mismos la cultura y las tradiciones (Egido, 2011). Para que dichas Escuelas se fueran transformando en Facultades de Educación fue necesario más de veinte años y una nueva reforma global del sistema educativo (Egido, 2011).

Tras la aprobación de la LGE, las diferentes reformas emprendidas en los años 70 se orientaron, fundamentalmente, a fortalecer los contenidos de tipo científico y pedagógico de los planes de estudio, e ir adaptándolos a los cambios que iba experimentando el sistema educativo. Ya en la democracia, tras el Plan Experimental de 1971, las Órdenes Ministeriales de 13 de junio de 1977 y de 26 de enero de 1978, sobre Directrices para elaborar y diseñar los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de maestros y maestras de EGB, modificaron levemente algunos aspectos del Plan Experimental, cuya diferente interpretación dio lugar a diversidad de estudios en distintas Escuelas, estableciéndose entonces la duración de la carrera en tres cursos académicos y un total de cinco especialidades en las que se podían llevar a cabo estos estudios (Filología, Ciencias Humanas, Ciencias, Educación Especial y Educación Preescolar) (Egido, 2011). En todas ellas predominaba el carácter cultural frente a los aspectos profesionalizantes, debido al insuficiente peso que tenían en el plan de estudios las materias de índole pedagógica y las prácticas educativas (Baelo y Arias, 2011). La titulación que recibían los egresados también se modificó, pasando a denominarse “Profesor/a de Enseñanza General Básica” frente al clásico “Maestro/a de Educación Primaria”. Otras características de estos Planes eran las asignaturas con duración cuatrimestral y que en el último de ellos se hacían las prácticas en los centros. A nivel organizativo, sin embargo, la formación se mantuvo prácticamente sin alteraciones, dando respuesta al modelo heredado de la tradición normalista. Los contenidos de tipo profesional seguían siendo insuficientes y las denominadas “Didácticas Especiales”

continuaron teniendo un reducido valor didáctico, al ser impartidas en su mayoría por docentes sin formación pedagógica (Egido, 2011; Gutiérrez Zuloaga 1991).

El acceso relativamente sencillo a estos estudios determinaba su demanda elevada. Los futuros docentes podían acceder a estos estudios superando el Curso de Orientación Universitaria, a través de la Formación Profesional de Segundo Grado, o mediante la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Eran reducidos los centros en los que estaba definido un límite de acceso, y en aquellos en los que se definía un límite no solían aplicarse a todas las especialidades y, en las que se aplicaba, la calificación mínima requerida no era elevada. Esto permitía que gran parte del alumnado procediera de carreras universitarias cuya primera o segunda elección de matrícula era rechazada.

A pesar de ello, es a partir de la década de los setenta cuando, la formación del profesorado se postula como la condición por excelencia para que el sistema educativo alcance los retos de calidad –y equidad– planteados por una determinada reforma.

Con la llegada de la década de los 80, se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, momento en el que se consolida la integración de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Ya que, a pesar de todo el esfuerzo realizado, lo cierto es que estas escuelas universitarias han sobrevivido desde 1972 (año de la transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias) en un estado de crisis permanente. La LRU no modificó la estructura de las enseñanzas ni los programas de estudio para los y las docentes de Primaria, pero sí permitió la reorganización del profesorado de las Escuelas Universitarias. El profesorado pasó, al menos nominalmente, a formar parte de los Departamentos universitarios encargados de sus correspondientes áreas de conocimiento.

En 1987, durante la configuración de una nueva reforma del sistema educativo y en el proceso de reforma de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, se pone en marcha de forma progresiva la integración en un mismo centro de todas las titulaciones afines a la formación docente, lo que daría lugar a las Facultades de Educación (Luzón 2018).

La aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 marcó el inicio de un nuevo periodo de cambios en la formación del profesorado en España. En su artículo 55 reconoce la cualificación y formación del profesorado como un factor fundamental que favorece la calidad y la mejora de la enseñanza. Esta preocupación, no era exclusiva de nuestro país, sino una cuestión compartida por todos los sistemas educativos occidentales (Eurydice, 2002) que a día de hoy prevalece.

La reforma de la formación inicial docente, según recogía la LOGSE, deja atrás el carácter tecnocrático atribuido a los docentes y adquiere un perfil más profesionalizador. El acceso a estos estudios requiere la superación de una prueba de selectividad y de las cinco especialidades que se recogían en el Plan de Estudios de 1977 se incrementan a siete las especialidades a cursar por el alumnado de Magisterio (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial, y Audición y Lenguaje). Los contenidos de los planes de estudio para estos docentes también fueron reformulados, pero la estructura y el nivel de la carrera se mantuvo igual, es decir, en el primer ciclo de la enseñanza universitaria la duración de los estudios era de tres años y la titulación diplomatura. Las directrices para la definición de los planes de estudio que se publicaron en 1991 incluían las materias troncales comunes a todas las universidades del país, dejando cierta flexibilidad a los centros universitarios para concretar otras materias obligatorias para el alumnado, así

como asignaturas optativas y de libre configuración. Las directrices generales de los planes de estudio de Magisterio, independientemente de la especialidad, establecían que las titulaciones de Magisterio debían tener como mínimo 180 créditos de carga lectiva global, lo que requeriría un tiempo de enseñanza de entre veinte y treinta horas semanales. Las asignaturas debían tener créditos teórico-prácticos para remarcar el carácter profesional de este plan de estudios, de forma que la enseñanza teórica no debía superar las quince horas semanales. En este plan se estableció además un período de prácticas en centros educativos o Prácticum a realizar en los distintos niveles con un peso total de 32 créditos (320 horas). El objetivo de este periodo era que el alumnado conociera el sistema escolar en todas sus dimensiones, tratando de formar profesionales reflexivos por medio de la investigación en su propia acción.

Posiblemente la reforma más sustancial en lo referente a la formación del profesorado de Infantil y Primaria en esta etapa fue la derivada de una Disposición Adicional de la LOGSE, en la que se establecía el apoyo de las administraciones educativas a la creación de Centros Superiores de Formación del Profesorado (Egido, 2011). Esta disposición fue determinante para integrar definitivamente a las Escuelas Normales en la universidad, e impulsar la creación de estos centros superiores a fin de incorporar en ellos todos los centros que impartían tanto los planes de estudio relacionados con dicha formación como las nuevas titulaciones de carácter pedagógico.

El aumento de la autonomía curricular con la que cuenta cada Universidad, la ampliación del número de especialidades, el fuerte componente profesionalizante y la incorporación de créditos prácticos en las materias, fueron los elementos claves en los nuevos programas formativos.

Sin embargo, y como afirma Egido (2011) se consideraba preciso un cambio en los contenidos de los programas formativos, en la duración de los estudios, en la

equiparación de los niveles de formación del profesorado de Primaria y de Secundaria y en el establecimiento de determinados criterios de selección para quienes quisieran acceder a los estudios de profesorado. No obstante, esta profunda reforma no llegó con la LOGSE, ya que, aunque se modificó el sistema de formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, en lo principal se mantuvo como en el modelo anterior.

1.2. CONVERGENCIA EUROPEA Y COMPETENCIAS DOCENTES

Si se observa el devenir de los procesos formativos del profesorado en España, estos se han caracterizado por la centralidad en la enseñanza frente al aprendizaje. La tendencia que ha seguido la evolución en la historia se dirige a otorgar cada vez más protagonismo al alumnado en su proceso de formación, lo que implica un proceso de aprendizaje autónomo que cobra fuerza en las dos últimas décadas con la incorporación de las competencias a los planes de estudio.

Los cambios acontecidos en la formación inicial del profesorado en el conjunto de Europa durante los últimos años, tratan de dar respuesta a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas derivadas de la aceleración del cambio social (Esteve, 2006).

El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia firmaron en la Sorbona una Declaración orientada al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior". Un año después, el 19 de junio de 1999, se dio lugar la Declaración de Bolonia, suscrita por 30 estados europeos, y a través de la cual se definieron las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior" organizado conforme a ciertos principios (movilidad, calidad, competitividad, diversidad) y orientado hacia la obtención de objetivos estratégicos tales como el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de

Formación Superior como medio de atracción de alumnado y profesorado de diferentes lugares del mundo.

En España, la aprobación en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) supuso el comienzo formal del proceso de cambio de la formación inicial del profesorado. Pero previo a esta aprobación se dieron ciertos pasos claves para entender la concepción actual de la formación docente que no debemos pasar por alto. Por un lado, cabe recordar cuando el Ministerio de Educación y Ciencia lanzó en septiembre de 2004 el documento titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos*, con el objetivo de promover un debate público sobre la situación del sistema educativo de España y los posibles cambios que podrían incorporarse (MEC, 2004). En este documento ya se avanzó la propuesta de que “la formación inicial del profesorado se adaptará al nuevo modelo de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior” (MEC, 2004, p.113). Por otro lado, ese mismo año, se publicó el *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005), en el cual se recogía una propuesta similar a la finalmente incorporada en la LOE para la formación inicial del profesorado.

La confluencia de la reforma universitaria y la educativa ha permitido llevar a cabo una revisión profunda y necesaria del sistema educativo. La necesidad de adaptar el total de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la aprobación en 2006 de una nueva ley de reforma del sistema educativo español (Ley Orgánica de Educación, LOE) llevaron a poner en funcionamiento nuevos procesos de cambio en la formación de docentes, afectando a todo el profesorado de niveles previos a la Universidad. Estos cambios se sustentan en dos ejes fundamentales: por un lado, la reforma de la estructura y duración de los planes de estudio en la línea de la nueva regulación de las titulaciones universitarias derivadas del proceso de convergencia europea y, por otro lado, la reforma del modelo formativo que se articula alrededor de las

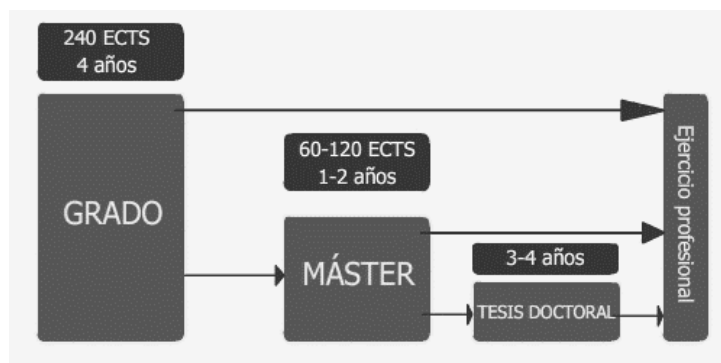
competencias profesionales que todo docente debe adquirir previo al ejercicio de su profesión.

Desde el punto de vista estructural, las reformas emprendidas venían a dar respuesta a la antigua aspiración de equiparar el nivel de estudios de los maestros de Infantil y Primaria al del resto de titulaciones universitarias (Egido, 2011). La nueva estructura instaurada por el proceso de Bolonia en el marco del EEES, eliminó las diferencias entre titulaciones de ciclo corto de tres años (diplomaturas) y titulaciones de ciclo largo de cinco años (licenciaturas), pasando todas ellas a cuatro años de duración (240 créditos), y a denominarse Grados. La transformación de la Diplomatura de Magisterio en un título de Grado situó a España en condiciones similares al conjunto de los países desarrollados (Tiana, 2013). Además, esta transformación permite a los nuevos graduados que realicen un máster (postgrado) acceder al doctorado, lo que anteriormente no era posible.

El Real Decreto 1393/2007 del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concreta la siguiente estructura de los estudios universitarios conforme a las líneas generales subyacentes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):

Figura 1

Esquema organizativo de la enseñanza universitaria en base al EEES.



Nota: Tomado del Ministerio Educación, Cultura y Deporte, 2007.

1. Primer nivel: el grado

Los grados proporcionan una formación global en una o varias disciplinas, y se orienta a la preparación para el ejercicio profesional. De forma general, tienen un total de 240 créditos ECTS a cursar en 4 años académicos, donde se engloba toda la formación teórica y práctica que el futuro egresado debe adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, actividades guiadas, prácticas externas, trabajo fin de Grado u otras acciones formativas.

Cada plan de formación tendrá como mínimo las siguientes características:

- 60 créditos de formación básica o transversal. De los cuales, al menos 36 créditos deben corresponder a asignaturas comunes de la rama de conocimiento a la que se adscribe la titulación.
- Un máximo de 60 créditos disponibles para realizar prácticas profesionales externas.
- Pueden obtenerse hasta un total de 6 créditos por la participación en actividades universitarias de tipo deportivo, cultural, solidario, de representación estudiantil, y de cooperación.
- Las enseñanzas de grado concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo final que puede tener entre 6 y 30 créditos, dirigido a evaluar las competencias propias del título.

2. Segundo nivel: el postgrado

El postgrado representa el segundo nivel de la enseñanza superior y su finalidad es la especialización del alumnado en su formación académica, profesional o investigadora. Este nivel se subdivide en dos ciclos: el Máster y el Doctorado, El Máster tiene una duración mínima de 60 créditos y una máxima de 120. Las universidades públicas o privadas pueden ofrecer dos tipos de postgrados: los títulos propios de cada

universidad (que carecen de la validez legal de los títulos oficiales), y los másteres oficiales que tienen validez a nivel nacional.

Cuando se obtiene el título de máster se puede acceder a la formación de tercer ciclo que permite obtener el título de doctor. El tercer ciclo se compone de dos fases: una de tipo docente que concluye con el Diploma de Estudios Avanzados y una segunda de elaboración de la Tesis doctoral, que una vez leída permite obtener el grado de doctor.

Siguiendo la propuesta del *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005), los nuevos títulos de formación docente han reducido el número de especialidades a dos: maestro y maestra de Educación Infantil y maestro y maestra de Educación Primaria. En cada uno de los títulos se debe preparar a los y las docentes para trabajar en dichas etapas, dejando atrás las anteriores especialidades. Teniendo en cuenta la necesidad de cubrir algunas enseñanzas que requieren una formación especializada, la nueva regulación atiende la posibilidad de establecer menciones calificadoras (Tiana, 2013).

El nuevo modelo deja un amplio margen de maniobra a las universidades para definir sus propuestas de títulos y su posterior aplicación, frente al modelo existente en España antes de la reforma universitaria de 2007, en el que se determinaba de forma muy específica los planes de estudio para la formación inicial de maestros y maestras. No obstante, al tratarse de una profesión regulada, se ha establecido unos requisitos básicos comunes para el proceso de verificación, requisitos que se establecen en muy pocos campos profesionales.

La nueva configuración de la titulación de Grado de Infantil y Primaria mantiene la simultaneidad de la formación teórico-práctica, pero incidiendo especialmente en el tiempo dedicado al periodo de prácticas. El nuevo modelo considera la formación práctica como un componente fundamental y clave en la formación de los futuros docente, entre

otras razones, por estar claramente en línea con la necesidad de conformar una identidad profesional. Las prácticas en la formación inicial del profesorado son concebidas como un proceso de formación que precisa de un espacio propio en el que se incorporan todos aquellos conocimientos y competencias que requieren una reflexión a partir de la experiencia real, huyendo de la simple puesta en marcha de los conocimientos teóricos previamente adquiridos. Así se ha definido el Prácticum que debe desarrollarse en centros educativos en las etapas correspondientes y al que se hace referencia en las órdenes ministeriales de 2007.

Por otro lado, la implantación del nuevo sistema de créditos ECTS (European Credits Transfer System) o sistema de transferencia de conocimiento, ha supuesto al mismo tiempo una nueva ordenación de las enseñanzas y su sistema formativo. El sistema de créditos europeos es definido por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2003) como la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integra la formación teórica y práctica, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el alumnado debe realizar para llegar a alcanzar los objetivos educativos. Por tanto, el crédito europeo convierte al alumnado en el protagonista de su propio aprendizaje donde lo más importante son las horas que dedica a estudiar y no tanto la asistencia a clase. La introducción del tiempo no lectivo, como la tutorización, y el trabajo individual del alumnado fuera de clase como parte del trabajo formativo, han ganado peso, obligando a cambiar muchas inercias formativas ancladas en el pasado. En este sentido, se demanda un profesorado “colaborativo”, un docente que sirva de guía frente al mero trasmisor de conocimientos. La autonomía del estudiante bajo la orientación y guía por parte del profesorado son las claves para la adecuada profesionalización docente.

Como señala González Garcés (2008), algunas de las características claves de los ECTS serían:

- Convencimiento de que 60 ECTS mide la carga de trabajo del estudiante a tiempo completo en un curso académico. Cada uno de esos ECTS representa entre 25 y 30 horas de trabajo.
- Los créditos solo pueden obtenerse una vez completado el trabajo requerido y evaluados adecuadamente los resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que representan lo que el y la estudiante debe alcanzar una vez completado su proceso de aprendizaje.
- Se asignan créditos a todos los componentes de un plan de estudios, es decir, a los módulos, cursos complementarios, prácticas, y trabajo final. Esta asignación dependerá de la estimación del volumen de trabajo por parte del alumnado que implique cada componente.

Una de las modificaciones sustanciales de esta reforma ha sido la organización del sistema de formación docente en torno a las competencias profesionales necesarias para el adecuado ejercicio de la profesión. El Ministerio de Educación ha definido las competencias del profesorado según el nivel educativo en el que los docentes vayan a ejercer.

Frente al enfoque tradicional que centra el eje de la formación en la adquisición de conocimientos y en la tarea del docente, el EEES promueve una pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias en el que el propio alumnado es el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone focalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva diferente a la actual ya que el centro de la acción pasa del profesorado al alumnado.

Como señala Baelo y Arias (2011), al elaborar un plan de estudios de una titulación dentro del EEES, el punto de partida debe ser el conjunto de competencias académico-profesionales especificadas y recogidas en los documentos oficiales (Libros

Blancos-ANECA, BOE, Universidad, Centro y/o Departamento). Concretamente, el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005) recoge los resultados de las comisiones encargadas de definir dos tipos de competencias, unas competencias de tipo general - transversal, compartidas por todas las áreas de conocimiento y aplicables y transferibles entre diferentes dominios profesionales, que los docentes deben desarrollar para hacer frente a su actividad laboral, y otras de carácter más específico, comunes a todos los y las docentes independientemente de la especialidad o perfil profesional del que se trate.

En definitiva, esta idea basada en la homogenización y transparencia de la enseñanza superior europea, que ha supuesto la adopción de medidas que modifican la “pedagogía universitaria tradicional” y cuyo objetivo es posibilitar una orientación profesional que permite a los titulados una adecuada integración en el mercado de trabajo, revaloriza más si cabe, la necesidad de una formación basada en competencias.

A la luz de la revisión realizada, podemos observar un avance positivo en las bases de la formación inicial docente y del reconocimiento social de su labor. No obstante, siguen existiendo una serie de dilemas, tales como la formación académica frente a la pedagógica, la formación generalista frente a la formación especializada, la conveniencia o no de llevar a cabo procesos de selección concretos para quienes vayan a ingresar en los estudios de profesorado, el papel de las prácticas en centros educativos a lo largo del proceso formativo, entre otros, que nos deben llevar a incrementar nuestro conocimiento sobre estas cuestiones, a fin de que las decisiones que se adopten sobre ellas se basen más en evidencias científicas que en opiniones o intereses de sectores particulares (Egido, 2011).

CAPÍTULO II:

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

El desempleo se ha convertido en una de las principales preocupaciones de nuestra sociedad, así lo avalan diversos estudios demoscópicos como los realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) donde en la encuesta de mayo de 2019 el 64,6% de los encuestados lo señalaban como uno de los tres problemas principales existentes actualmente en España. Y aunque históricamente los universitarios presentan mejores datos de empleabilidad que el resto de la población, los indicadores muestran señales de preocupación que deben ser atendidos, sobre todo si los comparamos con el resto de los países de nuestro entorno, ya que según el Instituto de Estudios Económicos (IEE) (2018) España está entre los países de la UE-28 con la menor tasa de empleo entre las personas con estudios universitarios al alcanzar un 79,4% en 2017.

Incrementar la empleabilidad de los egresados universitarios ha sido uno de los principales objetivos generales en el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), llegando a ser uno de las bases del actual paradigma educativo (Manjón y López, 2008). El fomento de la empleabilidad y la adquisición de competencias, a partir de las cuales se han organizado y planificado los estudios superiores, se ha convertido

para las instituciones universitarias en la principal responsabilidad y el impulsor de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

A lo largo de este capítulo se expondrán los ejes fundamentales de la educación en competencias, el concepto, sus características, las tipologías de competencias, así como las principales clasificaciones. Al final del capítulo se profundizará en la evaluación de su desarrollo en la formación inicial docente.

2.1. NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS, TIPOLOGÍAS Y VIRTUALIDAD DE SU PAPEL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

El término competencias tuvo su origen en Estados Unidos. El profesor de psicología de la Universidad de Harvard David McClelland, uno de los pioneros en el estudio de las competencias, insatisfecho con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo, desarrolló técnicas para identificar principios y descubrir variables que permitieran anticipar el comportamiento en el trabajo.

En sus estudios, McClelland (1973) observó que, para anticiparse con mayor eficacia, es necesario observar directamente a las personas en su lugar de trabajo, comparando las características de quienes tienen éxito, con las características de quienes se sitúan en el promedio. Para ello, escogió una muestra representativa de personas con un nivel de rendimiento laboral alto y otro grupo caracterizado por un rendimiento bajo o moderado. El objetivo era identificar las variables que influyen en el comportamiento diferenciado entre ambos tipos de personas y tratar de demostrar si existía una vinculación directa entre el éxito académico y laboral. Observó que la metodología tradicional de aprendizaje y evaluación no avalaban el adecuado desempeño en el entorno laboral, ni el éxito en la vida y que además segregaba, comúnmente, a minorías étnicas, mujeres y otros grupos de alta vulnerabilidad en el mercado de trabajo. A partir de aquí concluyó que era

necesario indagar en otras variables o competencias que permitiesen predecir las actuaciones de los individuos en su entorno laboral. Las competencias están estrechamente vinculadas a una forma de evaluar aquello que está causalmente relacionado con un mayor rendimiento en el lugar de trabajo. Por tanto, la aportación principal de McClelland (1973) es la evaluación de competencias y la definición de los puestos de trabajo en base a éstas.

Esta visión americana de la competencia profesional se extiende a Europa originando definiciones que comparten este mismo enfoque.

Durante las dos últimas décadas se viene desarrollando el denominado Proceso de Bolonia, cuya finalidad principal ha sido la creación, implantación y seguimiento de un marco común para la Educación Superior en Europa. El desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior ha sumergido a las Universidades Españolas en un necesario proceso de transformación dirigido a facilitar que el alumnado desarrolle las competencias clave de la profesión para la que se está formando. Esta adaptación supone una modificación en la organización de los estudios, en la distribución de los créditos, y en las metodologías de enseñanza que tendrá que poner en marcha el profesorado en el aula (Bautista et. al., 2003; De Miguel, 2005; Michavila, 2005).

Son tres los documentos que, en el contexto europeo, han sido considerados relevantes para establecer un marco de definición en el diseño de los planes de estudio basados en competencias. El primero de ellos, es el realizado en 1996 a petición de la UNESCO por Jacques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro*. En este informe se revisan tensiones educativas previsibles para el siglo XXI y se señala la educación como herramienta principal de progreso para alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social. Este informe, contempla el aprendizaje a lo largo de la vida como un hecho

basado en cuatro pilares fundamentales, base de las competencias: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

El segundo documento relevante para el diseño de los nuevos estudios hace referencia al proyecto *Tuning Education Structures in Europe* (González & Wagenaar, 2003), el cual tenía como objetivo buscar puntos comunes de referencia, sirviendo de orientación para la concreción de las competencias transversales y específicas en los actuales planes de estudio. El proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) llevó a cabo un análisis en el que atendieron tres fuentes distintas: a) alumnado que había finalizado sus estudios en los últimos cinco años, aportando su visión y señalando la importancia que para ellos había tenido un número concreto de competencias y el grado de realización y adquisición que consideraban haber logrado en su universidad; b) los empleadores, que valoraron una serie de competencias indicando además la importancia que daban a cada una de ellas, y el grado en el que las universidades preparaban a sus alumnos y alumnas; y c) los académicos, quienes valoraron también cada competencia mostrada en las dos escalas ofrecidas: importancia y realización. El análisis de la información tomada de estas tres fuentes permitió concluir que la formación en la universidad debe ir mucho más allá del empleo, puesto que debe orientarse también a la formación integral del alumnado, quién que deberá integrarse en la sociedad en la que se desarrolla.

Por último y en orden cronológico, el proyecto DESECO (*Definition and Selection of competentes*), es otro documento base en la definición de las competencias incorporadas en los planes de estudio actuales. Elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005) con la colaboración de la UNESCO y de expertos e instituciones, su objetivo era definir una serie de competencias clave.

Una de las definiciones de competencias más aceptadas en el ámbito educativo es la recogida en el mencionado documento DESECO (OCDE, 2005), en el cual se define competencia como la habilidad para dar respuesta a las exigencias del entorno o llevar a cabo tareas con éxito, consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas, precisando además que las competencias son únicamente observables en acciones determinadas. La competencia vincula e integra las demandas externas, el contexto y los rasgos personales, por lo que está fuertemente unida a un contexto y a unos contenidos concretos. A través del proyecto DESECO, y con la ayuda de estudiantes, expertos e instituciones, la OCDE ha identificado una serie de competencias clave, clasificándolas en tres extensas categorías vinculadas entre sí: una primera que prepara al individuo para el uso de una gama diversa de herramientas que le permite actuar de manera interactiva, una segunda categoría que permite la comunicación con otros y actuar en contextos diversos, y finalmente, una tercera que capacita al individuo para ejercer la responsabilidad situando su vida en un contexto social más extenso.

En España, la definición de competencias ofrecida por el Ministerio de Educación y Cultura (2006), incluida en la propuesta sobre las *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*, puede proporcionar claridad sobre los elementos a considerar de cara a la adquisición y evaluación de competencias. Esta definición entiende la competencia como una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, y otras), actitudes y valores que permitirán a los titulados universitario afrontar con garantías la resolución de problemas en un contexto académico, profesional o social concreto.

Aunque el concepto de competencia admite diversas interpretaciones, el presente trabajo tomará como base la definición más utilizada en la bibliografía consultada y que responde al modelo de componentes de la competencia (Leví y Ramos, 2013). Según este

modelo, una competencia es una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes apropiadas para un contexto determinado (De Miguel, 2006, 2012; González & Wagenaar, 2006; Beneitone et al., 2007; Leví y Ramos, 2012, 2013), por lo que deben ser evaluadas en ese mismo medio donde se está llevando a cabo (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

La competencia es una ejecución observable y su adquisición es gradual (Valle y Manso, 2018), poniéndose en marcha de forma compleja frente a una tarea o dificultad específica, permitiendo resolverla de manera eficaz para alcanzar un desarrollo pleno e integral (López-Ruiz, 2011; Perrenoud, 2004; Román y Cano, 2008; Tejada y Ruiz, 2016; Tigelaar et. al, 2004). Las competencias se definen como un conjunto de conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar) que se combinan e integran en el ejercicio profesional (Sarramona, 2004). El desempeño de una persona en una actividad determinada permite estimar el grado en el que se es competente para la misma (Dios et. al., 2018). Es por ello, que autores como González & Wagenaar (2003) afirman que las competencias ni se poseen ni se carecen totalmente de ellas, sino que se dominan a un determinado nivel, pudiéndose entrenar y desarrollar (Pérez, 2008) a través de la formación, ya sea inicial o permanente, contribuyendo a su progreso (Cano, 2008) y permitiendo evaluar el grado de desarrollo de las mismas (Dios et al., 2018).

Numerosos autores apuestan por la definición de competencia en torno a las ideas anteriores y vinculando estas a los “saberes” (ANECA, 2005; Cuevas y De Ibarrola, 2015; López-Ruiz, 2011; Perrenoud, 2004; Tejada y Ruiz, 2016), entendiendo el “saber” como los conocimientos del individuo, el “saber hacer” como las habilidades y las destrezas, y el “saber ser” y “saber estar” como las actitudes y valores de uno mismo y hacia los demás. El dominio de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales dispone al alumnado a estar capacitado para la resolución de tareas o problemas, sin embargo,

esto no supone que lo haga competente (Tejada y Ruiz, 2016). La competencia implica ser capaz de movilizar los recursos adquiridos y disponibles de la manera más adecuada para emplearlos en la práctica de forma exitosa y eficaz.

El enfoque por competencias implantado en la formación universitaria proporciona un lenguaje común, de carácter internacional, para definir y formular los perfiles académicos y profesionales considerados adecuados (Mir, 2008). En cada título universitario la formación está orientada hacia el desarrollo y el entrenamiento de competencias profesionales que deben permitir al egresado resolver de forma autónoma y flexible tareas o problemas laborales, transferir los conocimientos prácticos a entornos y situaciones similares, así como colaborar e interactuar en un contexto laboral y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

Tal y como se exige en el procedimiento de verificación y acreditación de los títulos universitarios oficiales (Real Decreto 861/2010), los planes de estudio universitarios han de ser diseñados en torno a competencias transversales y específicas, ambas imprescindibles para la obtención de la titulación universitaria para la que se está formando. Las competencias transversales, comunes a todas las disciplinas, no se relacionan directamente con conocimientos técnicos, aunque se requieren para aplicar dichas habilidades técnicas a situaciones diferentes. Estas competencias incluyen, pues, competencias intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, y que se consideran clave para capacitar al alumnado para trabajar en diversos entornos profesionales, así como para incorporarse con éxito en la vida social (Agudo et. al., 2013). Por su parte, las competencias específicas son las relativas a las habilidades técnicas necesarias para llevar a cabo con éxito la actividad profesional concreta. Estas últimas, varían con más frecuencia que las transversales ya que deben adaptarse a las demandas del entorno profesional para el que se está formando.

Competencias transversales: ámbitos y naturaleza

Se entiende por competencias transversales, aquellas que son compartidas por todas las áreas de conocimiento y aplicables y transferibles entre diferentes dominios profesionales (Armengol et. al., 2011; Villa y Poblete, 2004), que el profesorado, al igual que otros profesionales, debe adquirir para hacer frente a las demandas de su ámbito profesional.

En el marco de las distintas convenciones europeas sobre la convergencia en el Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES), se llevó a cabo el ya mencionado proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003). Entre los resultados obtenidos a través de este proyecto, destaca la definición de un conjunto de competencias transversales que los estudiantes debenn adquirir de forma complementaria a sus habilidades técnicas. Como resultado del estudio realizado en este marco, se identificaron treinta competencias transversales agrupadas en tres diferentes categorías: a) Competencias instrumentales, que hace referencia a capacidades de tipo cognitivo, metodológico, técnico y lingüístico consideradas clave para ajustarse a los diferentes entornos profesionales; b) Competencias interpersonales, relativas a las habilidades de relación interpersonal, compromiso social e integración en diferentes grupos, así como a las capacidades individuales como la expresión de las propias emociones y sentimientos; y c) Competencias sistémicas, relativas a las habilidades que conciernen a sistemas más complejos que requieren de una combinación de entendimiento, sentido y conocimiento, y que se adquieren una vez desarrolladas previamente las competencias instrumentales e interpersonales.

Otros proyectos internacionales como el proyecto “REFLEX” (*El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*) (ANECA, 2007) y el proyecto “HEGESCO” (*Higher Education as a*

Generator of Strategic Competences) buscaban delimitar también las competencias exigidas desde el ámbito laboral en Europa. No obstante, el proyecto Tuning ha sido el que ha servido principalmente de esquema de trabajo en España para diseñar las propuestas de las diversas titulaciones en las convocatorias de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esta agencia diseñó una propuesta taxonómica de las competencias profesionales del futuro docente egresado a través de la valoración de 150 académicos y académicas de diferentes universidades de España. Dicha propuesta de competencias se recoge en el *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005). En relación a las competencias transversales, este documento identifica un total de 24 competencias (tabla 1) que han servido de referencia en el presente trabajo.

Tabla 1

Selección y clasificación de competencias transversales empleadas en el presente trabajo

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
	1. Análisis y síntesis
	2. Organización y planificación
	3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna
	4. Expresarme en una lengua extranjera
INSTRUMENTALES	5. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	6. Gestionar la información
	7. Resolver problemas
	8. Tomar decisiones
	9. Trabajar en equipo
	10. Trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar
PERSONALES	11. Trabajar en un contexto internacional

12. Relacionarme con otras personas
 13. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad
 14. Razonar de forma crítica
 15. Compromiso ético
-
16. Aprendizaje autónomo
 17. Adaptación a nuevas situaciones
 18. Creatividad
 19. Liderazgo
 20. Conocer otras culturas y costumbres
 21. Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor
 22. Promover la calidad
 23. Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales

SISTEMÁTICAS

Nota. Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005, p.84).

A nivel de proyectos no europeos que buscaban delimitar las competencias transversales óptimas para el adecuado acceso al mercado de trabajo, destacan los estudios sobre las competencias transversales desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como el Proyecto “DeSeCo” (*Definición y Selección de Competencias*), cuyo fin era la elaboración de un marco competencial basado en las necesidades de las personas para llevar a cabo una vida personal y social satisfactoria (OCDE, 2005). Más recientemente destaca el estudio “AHELO” (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), realizado por la misma organización, y cuyo objetivo era analizar las competencias transversales comunes a todos los estudiantes universitarios (Tremblay et al., 2012). Junto a estos proyectos no europeos también encontramos el estudio australiano en el que se listan las ocho competencias transversales más requeridas por los empleadores, elaborando una guía para

el análisis de las mismas y en el que se hace referencia a ellas como competencias de empleabilidad o competencias clave para la adquisición de un puesto de trabajo sea cual sea la naturaleza de la profesión (DEST, 2006).

Como puede observarse, y tal y como afirman autores como Delgado García (2005), es difícil definir un listado cerrado de competencias profesionales transversales debido al gran número de competencias existentes. No obstante, el análisis de la bibliografía científica nos permite agrupar en grandes ámbitos las diversas competencias transversales identificadas.

La definición de los ámbitos competenciales que el alumnado universitario debe desarrollar durante su periodo formativo ha venido concretada por el estudio de opinión de empleadores, comunidad académica y estudiantes. Esta metodología de trabajo usada en diferentes investigaciones (González & Wagenaar, 2003; Hernández et al., 2009; Sánchez-Elvira et al., 2010; Pineda-Herrero et al., 2018) ha permitido agrupar las competencias transversales en ámbitos competenciales diferenciados.

En base a las referencias bibliográficas consultadas se puede hacer la siguiente clasificación de los grandes ámbitos de competencias de carácter transversal a las diversas titulaciones universitarias:

1. *Trabajo en equipo y relaciones interpersonales*. Es el ítem más citado en estudios sobre competencias transversales (Clemente-Ricolfe y Escribá Pérez, 2013), además de una de las competencias más demandadas por el mercado laboral (Pedraja et al., 2004), así como valoradas tanto por estudiantes como empleadores (Pineda-Herrero et al., 2018). Este ámbito competencial hace referencia a la relación social, la comprensión de la diversidad cultural, la habilidad de trabajar en un equipo interdisciplinario, la habilidad para comunicarse con expertos de otras áreas, la de trabajar en contextos nacionales e internacionales, la capacidad

- de empatizar y de confiar en otros (Grayson, 1999; Aubret & Gilbert, 2003, González & Wagenaar, 2003; Freire et al., 2014).
2. *Pensamiento crítico, social y ético*. Este ámbito competencial suele venir agrupado o implícito en otros como el de relaciones interpersonales. No obstante, y siguiendo a autores como Freire et al., (2014) creemos que el conjunto de competencias que lo conforman tiene el suficiente valor y peso en la actualidad como para formar un ámbito propio. En un contexto laboral cualquiera se desarrollan actividades “técnicas” con normas sociales compartidas por el grupo donde el individuo debe desenvolverse. Así, hace falta hablar de cooperación, relaciones interpersonales y también de conceptos éticos (Corominas et al. 2006).
 3. *Liderazgo e iniciativa*. En este ámbito se agruparían las competencias relativas a la determinación, a la negociación, a la supervisión, al trabajo productivo en contextos cooperativos, a la capacidad de persuadir e influir en las conductas de otros, animar y motivar, saber delegar, anticiparse, entre otras (Bennet et al., 1999; Coromina et al., 2006; Freire et al., 2014).
 4. *Competencias ejecutivas*. Son aquellas que hacen referencia a competencias como las de comunicación oral y escrita (en el propio idioma o en otro), de análisis y síntesis, de gestión de la información, de planificación y de organización (González & Wagenaar, 2003; Marzo et al., 2006; Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; y Aguado et al., 2017).
 5. *Competencias personales*. Este ámbito competencial incluye competencias tales como las de gestión personal y profesional, autonomía, responsabilidad y la capacidad de saber afrontar el estrés (Bennet et al. 1999; Corominas et al. 2006).

Competencias específicas: el perfil profesionalizador docente

Las competencias específicas, a diferencia de las transversales, son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes profesionales relacionados con un ámbito laboral concreto (López-Ruiz, 2011) exclusivos de cada área temática y característicos de cada titulación particular (González & Wagenaar, 2003). En el caso del ámbito profesional de la educación, como señalan diversos autores, las competencias específicas son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores claves para un correcto rendimiento en los diferentes contextos de la educación que deben ser adquiridos por los futuros docentes (Román Sánchez y Cano González, 2008; Tigelaar et al., 2004).

En relación a las competencias que deben ser adquiridas por los futuros docentes durante su formación, el *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005) diferencia dos tipos de competencias específicas: a) las competencias docentes genéricas, también denominadas macro-competencias docentes, específicas de la profesión de maestro y maestra, con independencia de la especialidad o mención de la que se trate; y b) las competencias específicas de perfil. Por un lado, las competencias docentes genéricas engloban a todas aquellas competencias profesionales enfocadas al desempeño de tareas docentes con independencia del nivel y contexto educativo, por ejemplo, las relacionadas con los procesos didácticos o la organización escolar (Marhuenda, 2011; Marhuenda & Bolívar, 2012; San Fabián, 2011). Por su parte, las competencias docentes específicas de perfil son aquellas que integran un doble grado de especificidad en la profesión docente. Además de las específicas del docente anteriormente definidas, existe un catálogo diferenciado para cada una de las especialidades. Por tanto, son aquellas más concretas de una disciplina o campo educativo en particular y de un contexto determinado, por ejemplo, las competencias vinculada a la escucha, interpretación y/o

creación musical son característica del profesorado de Educación Musical (Carrillo y Vilar, 2012).

Dada la concienciación que en la actualidad existe sobre la importancia de la formación del profesorado como aspecto decisivo en la mejora de la calidad de los sistemas educativos, las diferentes investigaciones llevadas a cabo sobre el desarrollo competencial, ya sean macro-competencias docentes o de perfil, han estado orientadas al estudio sobre la mejora de las competencias profesionales del profesorado en ejercicio (Carrillo y Vilar, 2012; De-Juanas et al., 2016; Martín del Pozo et al., 2013) o del futuro docente (Pérez, 2008; Rodríguez-Gómez et al., 2017).

En relación a ello, y como expresan Dios et al., (2018), algunas investigaciones sobre competencias docentes se dirigen hacia la delimitación de perfiles competenciales que permiten extraer los aspectos clave que todo docente eficaz debe poseer. En este sentido, las recomendaciones del Ministerio de Educación (2015) recogidas a través del *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, establece en torno a tres grandes ámbitos (gestión del conocimiento, trabajo con personas y trabajo con y en la sociedad) (ver figura 2) las competencias profesionales que todo docente debe poseer para el ejercicio de la profesión educativa y, que por tanto deberían desarrollarse en un alto nivel a lo largo de su formación inicial.

Figura 2.*Clasificación por ámbitos de las macro-competencias docentes*

Nota. Tomado de Dios, 2018, p. 70.

En la misma línea, Tejada - Fernández (2009) afirma que las estrategias orientadas hacia el desarrollo de competencias docentes en formación inicial, deben ir dirigidas hacia el fomento de tres conjuntos de habilidades: a) las conceptuales o teóricas, conocimientos relativos al “saber” característicos del ámbito específico docente; b) las psicopedagógicas y metodológicas, relacionadas con conocimientos y habilidades referidos al “saber” y “saber hacer”, y vinculadas con la categoría de la gestión del conocimiento y de los procesos didácticos (MECD, 2015); y c) las competencias sociales o habilidades actitudinales, relacionadas con el trabajo con personas (MECD, 2015) y referidas al “saber ser” y “saber estar” orientadas hacia las relaciones interpersonales, la organización y gestión, la comunicación , entre otras.

A pesar de la importancia que debe atribuirse al desarrollo de las macro-competencias docentes y las específicas de perfil, el presente trabajo parte del análisis de las primeras, consideradas como competencias fundamentales en todo docente ya que permiten el correcto desempeño en cualquiera de los ámbitos educativos, independientemente del contexto. A continuación, se muestra el listado de competencias de partida establecidas en el Libro Blanco de la titulación de Magisterio (ANECA, 2005) y empleadas en el presente trabajo (véase tabla 2). Dichas categorías concuerdan con la distribución planteada por Tejada - Fernández (2009) mencionadas con anterioridad.

Tabla 2

Clasificación de tipos de macro-competencias docentes

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
SABER	1. Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje
	2. Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos
	3. Formación científico-cultural y tecnológica
SABER HACER	4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	5. Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa
	6. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	7. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	8. Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
	9. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas

- | | |
|-------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> 10. Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación 11. Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo 12. Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación 13. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva 14. 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 |
| SABER ESTAR | <hr/> <ul style="list-style-type: none"> 16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones 17. Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias 18. 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. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno |
| SABER SER | <hr/> <ul style="list-style-type: none"> 20. Tener una imagen realista de mí 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. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral 23. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica |

Nota. Elaboración propia a partir del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005, p. 90).

Competencias clave: la orientación inclusiva y el dominio de la tecnología

En las últimas décadas, los cambios producidos en la sociedad con motivo de entre otros fenómenos, de la globalización económica, el aumento de flujos migratorios y la aceleración del desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), demandan un cambio en la función docente que afecta tanto a los programas de formación inicial como a los programas de formación permanente del profesorado (Maestre et al., 2017). Autores como Fernández Muñoz (2007), afirman que el desarrollo tecnológico actual nos posiciona ante un paradigma de la enseñanza que da lugar a diferentes metodologías y nuevos roles en la profesión docente. Ante esto, la comunidad educativa reclama que la escuela se adapte a esta realidad en constante cambio, renovando objetivos educativos y organizando el aprendizaje.

Existe consenso al afirmar que la sociedad de la información y la comunicación genera importantes retos al sistema educativo actual. De ahí, que el concepto de competencia digital sea uno de los más nombrados en la bibliografía científica sobre educación (como, por ejemplo, Fraser et al., 2013; Janssen, Stoyanov et al., 2013; Prendes y Gutiérrez, 2013; Gutiérrez et al., 2015). Así mismo, el sistema de educación español recoge en su marco normativo y mediante diversas iniciativas la importancia de incorporar las TIC a las escuelas y por tanto en la formación inicial de los futuros docentes, lo que requiere de nuevas herramientas, recursos y contextos adaptados. A modo de ilustración, Zhao et al., (2002), realizaron el seguimiento durante un año de un grupo de profesores y profesoras de educación básica que intentaban poner en marcha en sus aulas proyectos centrados en la incorporación de tecnologías educativas, cuyo principal desafío era lograr un impacto real en el aprendizaje del estudiante. Los resultados de su estudio se agruparon en tres dominios, arrojando información sobre algunos factores que manifestaron ser los que mayor contribución al éxito o fracaso de

los proyectos educativos proporcionaron. El primer dominio, referido al *innovador*, se relacionó con el nivel competencial del profesorado en el uso de las tecnologías y el uso estratégico de las mismas. El segundo dominio, la *naturaleza de la innovación*, destaca la importancia de la distancia entre las prácticas educativas previas del profesorado y de la cultura de la escuela respecto a la innovación a introducir, así como de los recursos tecnológicos a su alcance (software, hardware, conectividad, entre otros). El tercer dominio se vincula al *contexto en que tiene lugar la innovación*, es decir, el personal técnico de soporte del que se dispone y el mantenimiento de las tecnologías utilizadas, así como la existencia de políticas y procesos facilitadores para la implantación. En este estudio, los resultados arrojaron evidencias sobre la relevancia del rol del profesor/a innovador frente a otros dominios. Se observó, que cuando el docente estaba altamente preparado y formado los proyectos tenían éxito incluso con innovaciones que reflejaban un elevado nivel de distancia y dependencia o que se llevaban a cabo en contextos con escaso apoyo. No obstante, el estudio reflejó también que en aquellos ambientes donde existía un adecuado apoyo técnico y humano los proyectos innovadores tendían a ser exitosos. Así mismo, observaron que si existe un contexto muy rico y fuerte el profesorado con poca preparación tendía al éxito en la integración de las tecnologías en sus aulas.

Por su parte, Ortiz et al., (2014) tras analizar las opiniones y percepciones de los docentes en formación de Educación Infantil y Primaria y de los docentes en ejercicio, concluyeron que para este colectivo el entrenamiento en el uso de TIC se percibía como uno de los elementos clave para su preparación inicial. En la misma línea, Sevillano y Fuero (2013), observaron que las TIC ayudan al *maestro* como profesional de la enseñanza, en toda su labor docente, considerándolas no solo como un recurso más, sino como una herramienta básica para la enseñanza al favorecer: a) la motivación intrínseca

del estudiante; b) la comprensión de conceptos complejos de adquirir por otras vías; c) un aprendizaje más dinámico, personalizado y adaptado a cada individuo; d) ejercitar la adquisición de determinadas habilidades en el momento en que se desee; y e) no dedicar demasiado tiempo a actividades mecánicas. Por tanto, puede observarse como las TIC suponen además un elemento de reseñable importancia para la normalización de los contextos educativos del alumnado en general y del alumnado con necesidades educativas especiales en particular (Soto, 2007), constituyendo así un instrumento de gran relevancia en la escuela inclusiva ya que puede influir positivamente en la individualización de la actividad de aprendizaje (García y Cotrina, 2006) al compensar situaciones menos ventajosas para determinado alumnado.

El concepto que en el ámbito educativo existe de la *escuela inclusiva* gira en torno a un modelo cuyo objetivo central es que el alumnado reciba una educación de calidad acorde con las características personales que presentan (Soto, 2007) y no una formación homogénea y normalizada como si la totalidad de los estudiantes fueran iguales. La educación inclusiva, como principio básico, tiene como objetivo satisfacer las necesidades educativas de los y las estudiantes, al margen de sus características personales, psicológicas o sociales, tengan o no discapacidad (Arnaiz, 2007). Así mismo, la escuela inclusiva está lejos de la consideración de que a los que debemos incluir sea solo aquellos a los que se define como alumnado con necesidades educativas especiales. En este sentido, Sánchez Montoya (2006) afirma que se debe huir de las llamadas *tecnologías exclusivas*, ya que son estas tecnologías las que resaltan a los excluidos.

En orden a buscar las mejores respuestas educativas para todos, son cada vez más los investigadores e investigadoras del ámbito educativo que relacionan las TIC con la educación inclusiva. A modo de ejemplo, Flórez et al., (2016) afirman que las TIC proporcionan instrumentos digitales que favorecen crear ambientes de enseñanza-

aprendizaje, contextos de participación social, en los que las personas pueden adoptar posiciones democráticas y reflexivas frente a una sociedad con necesidades que se instauran en paradigmas de segregación y exclusión social. La utilización de las TIC juega un papel importante en la adaptación de la enseñanza a los y las estudiantes con necesidades y situaciones diversas, presentando los contenidos de forma más dinámica, atractiva y personalizada (García Ponce, 2007).

En el informe de la OCDE de 2015, en el que se realiza un análisis internacional contrastando las habilidades digitales del alumnado y sus entornos de aprendizaje, se pone de manifiesto que la sola presencia y/o abundancia de tecnología en las aulas, no mejora por sí mismo el aprendizaje. En esta línea, Watkins (2001) resalta la importancia del establecimiento de estructuras de orientación y asesoramiento en nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como de asegurar una adecuada formación docente para alcanzar los objetivos de una enseñanza inclusiva y de calidad. Por otro lado, Arnaiz (2007), avanza un paso más al incidir en que la formación docente y la actitud de este hacia la puesta en práctica de estrategias de atención a la diversidad son aspectos clave respecto al éxito o fracaso de la aplicación de las mismas.

Durán et al., (2005a, 2005b) plantearon la necesidad de cambios en la formación docente previa que conllevaría una modificación en el rol docente, orientándolo al desarrollo de escuelas inclusivas: a) la formación debe estar basada en las diferencias presentes en los centros educativos; b) debe permitirles enseñar en diferentes contextos y diferentes realidades; c) debe contemplar unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual; y d) facilitar estrategias de atención a la diversidad en el aula, de adaptación curricular y de evaluación diferida. En esta línea, Lledó y Arnaiz (2010) apuntan a que los y las docentes tutores no disponen de los recursos necesarios para hacer frente a la

atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, concluyendo que aún queda mucho por avanzar para la consecución de una escuela inclusiva real a la vez que informan sobre la necesidad de actuar a través de los planes de formación docente y más concretamente a través de las prácticas educativas del profesorado en las escuelas.

La reforma de los planes de estudio de Magisterio acontecidos en el marco de la convergencia de la Educación Superior en Europa tiene como una de sus metas formar a profesorado más inclusivo, capaz de planificar, implantar y evaluar actividades accesibles para todos los y las estudiantes (Izuzquiza et al., 2015). Queda patente, la importancia de que la formación debe estimular y potenciar el desarrollo de competencias específicas docentes encaminadas a estos fines.

En esta línea, el *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005) recoge entre sus 46 competencias de referencia para el profesorado (transversales y específicas), 13 que están vinculadas directamente con las TIC (ver tabla 3) y con la educación inclusiva (ver tabla 4).

Tabla 3

Selección y clasificación de competencias vinculadas a las TIC empleadas en el presente trabajo

COMPETENCIAS VINCULADAS CON LAS TIC

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

INSTRUMENTALES

CTI 5. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio

CTI 6. Gestionar la información

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

SABER HACER	CESH10. Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
SABER ESTAR	CESE16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones

Nota. Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005, pp.84 y 90).

Tabla 4

Selección y clasificación de competencias vinculadas a la Educación Inclusiva empleadas en el presente trabajo

 COMPETENCIAS VINCULADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

PERSONALES	CTP13. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad
SISTÉMICAS	CTS20. Conocer otras culturas y costumbres

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

SABER HACER	CESH4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	CESH6. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	CESH7. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	CESH13. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva

SABER ESTAR	CESE18. 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
	CESE19. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
SABER SER	CESS22. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral

Nota. Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005, pp.84 y 90).

Avanzar en el estudio del desarrollo competencial vinculado con las TIC y para la educación inclusiva de los y las docentes en formación supone una fuente de conocimiento de gran utilidad para definir y diseñar los planes de formación de los futuros docentes hacia la anhelada escuela inclusiva y hacia la sociedad del conocimiento.

2.2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COMPETENCIAL EN FUTUROS DOCENTES.

Las competencias han pasado a ser el centro de la formación universitaria. Ello hace necesario que la evaluación del nivel de desarrollo competencial del alumnado sea posible. Según autores como Mateo y Vlachopoulos (2013) el nivel de desarrollo sobre una competencia en particular que posee el estudiante debe evaluarse a través de pruebas que impliquen la ejecución de dicha competencia. Sin embargo, Baartman & Ruijs (2011) confían más en la autopercepción y valoración de las competencias propias que expresan las y los estudiantes que en la evaluación externa de las mismas. Estos autores analizaron comparativamente la relación entre las valoraciones que el alumnado hace de su nivel competencial con las valoraciones realizadas por parte del profesorado, confirmando que el alumnado realiza esta valoración de forma eficaz. Estos investigadores también

manifestaron que suele darse una sobreestimación de las percepciones de los estudiantes los primeros cursos frente a los últimos en su formación docente inicial universitaria, probablemente debido a sus altas expectativas de ser buenos profesionales y su reducido contacto con la realidad educativa.

En la literatura se observa una línea de investigación con múltiples estudios que se centran en la evaluación de la autopercepción por parte del estudiante sobre su nivel de desarrollo competencial o grado de desarrollo alcanzado. Estos estudios tienen como fin medir la propia formación recibida a lo largo de los cursos académicos (Kaldi, 2009; Rodríguez et al., 2018; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015) para, en algunos casos, establecer similitudes y/o diferencias con la valoración de los profesionales en activo (De-Juanas et al., 2009; Pertegal-Felices et al., 2011). Esta línea de investigación evidencia que en los últimos años los procesos de evaluación del alumnado, no solo contemplan la perspectiva del docente universitario, sino que también integran en bastantes casos la autoevaluación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Kaldi, 2009; López Pastor, 2008).

Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez (2013) diseñaron un cuestionario con las 18 competencias transversales más citadas en la bibliografía científica y lo emplearon en entrevistar a 628 estudiantes de primer y segundo ciclo de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). El tratamiento de los datos lo realizaron a través de un análisis factorial y de ecuaciones estructurales para la fase de confirmación. Las competencias analizadas se agruparon en cuatro factores denominados: *competencias metodológicas*, *sociales*, *participativas* y *especializadas*. Los resultados obtenidos mostraron que las competencias metodológicas y especializadas son las que más influyen en la percepción de los estudiantes sobre qué competencias globales han adquirido. A pesar de ello, observaron diferencias entre aquellos estudiantes que compaginaban estudio y trabajo y aquellos que solo estudiaban. Los primeros opinaban que el desarrollo competencial de tipo

metodológico y especializado influye de forma positiva en la percepción global de las competencias adquiridas, mientras que los segundos indicaron que las competencias sociales son las que más influyen en la percepción global de las competencias desarrolladas en la etapa universitaria.

De forma similar al estudio anteriormente descrito, Freire et al., (2014) llevaron a cabo su estudio en el que realizaron un análisis factorial para cada una de las cinco áreas de conocimiento de su muestra -1.052 egresados universitarios- con el objeto de determinar los grupos correlacionados de competencias transversales que los titulados declaraban haber desarrollado al terminar sus estudios. Las competencias adquiridas se agrupaban, con un alto grado de significación, en cinco factores: *grado de motivación, capacidad de liderazgo, manejo de la información, o habilidades informacionales, capacidad de interacción con el grupo de trabajo y conocimientos básicos de la profesión.*

Más recientemente, Aguado et al., (2017) presentaron el desarrollo del Cuestionario de Competencias Transversales para estudiantes Universitarios, así como sus características métricas iniciales. El cuestionario parte de las competencias descritas por el proyecto Tuning dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello en un primer estudio (N = 741) analizaron su fiabilidad, validez de contenido y estructura dimensional, obteniendo una fiabilidad adecuada y unos altos índices de congruencia. Por otro lado, la estructura dimensional que se desprende de los resultados obtenidos (competencia para la Innovación, competencia para la Acción, competencia para la Interacción y competencia para el Compromiso Social) parece reproducir las tres dimensiones generales definidas en el Proyecto Tuning (competencias Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas). Los autores afirman, que a pesar de que en su estudio hallaran cuatro factores, existen semejanzas entre las competencias Instrumentales y el factor de competencias para la Acción, así como entre las competencias de tipo

Interpersonal del Proyecto Tuning y el factor de competencias para la Interacción. Así mismo, los factores competenciales para la Innovación y para el Compromiso Social revelan amplias similitudes con ciertas competencias incluidas en las competencias Sistémicas del Proyecto Tuning.

En 2018, Pineda-Herrero, Cirasso-Cali y Armijos-Yambay llevan a cabo un estudio en el que analizan los datos de la encuesta “Universitat i Treball a Catalunya” de AQU (2014a y 2014b) en el que participaron 328 jóvenes graduados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía y 48 empleadores. En esta encuesta se evaluó la percepción de los jóvenes y de los empleadores respecto a las competencias necesarias para el mercado profesional. Concretamente, analizaron la percepción de ambos agentes respecto a la importancia de las competencias para el trabajo y la satisfacción de la formación recibida. Este estudio usa un diseño de investigación relacional-comparativo con un enfoque cuantitativo que les permite concluir que las y los titulados otorgan más importancia a competencias como la toma de decisiones, frente a los empleadores que dan mayor importancia a las relacionadas con la informática, los idiomas o la formación teórico-práctica, coincidiendo empleadores y egresados en posicionar como la competencia más importante para el desempeño laboral la relativa al trabajo en equipo.

La revisión de la literatura científica sobre el desarrollo de competencias en docentes en formación inicial muestra que son aún muy pocos los estudios que han tratado de generar y validar escalas de autopercepción de desarrollo competencial (p. ej.: Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Freire et al., 2014; Aguado et al., 2017). Por ello, es necesario seguir desarrollando investigaciones que aporten escalas para la medición de las competencias, en función de la autopercepción, y que sean fieles a los constructos sometidos a estudio y fiables desde la perspectiva psicométrica.

CÁPITULO III: EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.

El Prácticum se considera un momento clave en la formación inicial del profesorado. Prueba de ello es la carga en créditos que supone esta asignatura en la totalidad de los estudios de grado, así como su carácter de materia obligatoria y troncal.

La necesidad de tomar contacto con la realidad del aula e integrar el conocimiento teórico con la práctica ha estado presente en los todos los programas educativos que forman futuros docentes desde sus orígenes (Lorenzo, 2012).

La reforma de los planes de estudio universitarios de principios de los noventa, donde se precisa la necesidad u obligatoriedad de que el alumnado de gran parte de las titulaciones universitarias realice prácticas profesionales durante su formación, condujo a la incorporación de prácticas profesionales como complemento de los aprendizajes académicos y como vía de acercamiento entre el estudiante y el contexto profesional en el que este va a llevar a cabo su actividad laboral. Actualmente, inmersos ya en el Espacio Europeo de Educación Superior, no solo se incide en la necesidad de incorporar prácticas en los planes de estudio, sino que se apuesta por aprendizajes en diferentes contextos formativos proporcionándole a las prácticas en centros de trabajo un papel clave en la preparación de las y los futuros profesionales.

En este capítulo se revisa la naturaleza del Prácticum, el modelo formativo que lo sustenta, los principales rasgos del aprendizaje experiencial, la estructura procesual que debe tener para su adecuada ejecución y obtención de objetivos, así como la influencia de esta acción formativa en el desarrollo de competencias de los futuros maestros y maestras. También se describe el modelo actual de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Córdoba (UCO), el cual ha servido de objeto de estudio para la presente investigación.

3.1. EL PRÁCTICUM COMO EJE DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Las prácticas universitarias son experiencias en escenarios profesionales reales que requieren de la actuación del que practica con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución para poder activar las competencias profesionales (Tejada-Fernández, 2006). Este periodo formativo adquiere sentido ante la necesidad de suscitar el análisis y reflexión de los contenidos teóricos y otro tipo de aprendizajes que pueden no abarcar las distintas disciplinas. Así, la operativización de los contenidos formativos transmitidos en los centros educativos será real si el alumnado se implica en la práctica, la hace suya, reflexionando sobre sus experiencias e integrando los conocimientos nuevos en sus esquemas previos ya adquiridos.

Profundizando en esta cuestión y centrándonos en la profesión docente, Zabalza (1989) diferencia los términos de “práctica” y “prácticas”, entendiendo que una cosa es la práctica, el ejercicio profesional, y otra, las prácticas. En este sentido, las prácticas se entienden como momentos de inmersión a distintos niveles de profundidad en situaciones o contextos reales y usuales de la profesión para la que se están formando. Este periodo o experiencia favorece el aprendizaje profesional y acerca al estudiante a la realidad en los centros de trabajo. En esta línea, Hevia (2009) señala que de la unión entre la práctica

y las prácticas surge un concepto nuevo, el Prácticum, donde las prácticas van más allá de la mera simulación, al permitir al alumnado sumergirse en el verdadero contexto profesional en el cual aprende.

El Prácticum contribuye a desarrollar el currículum en la medida en que enriquece la formación del aprendiz a través del ejercicio directo de la profesión, permitiéndole profundizar y establecer nexos de unión con sus conocimientos teóricos previos, lo que supondría un ajuste de expectativas respecto al mundo laboral (Zabalza, 2009). En este sentido, Molina et al., (2008) ven en el Prácticum una oportunidad para poder aplicar el contenido teórico aprendido en el aula, y un contexto idóneo donde el alumnado puede reflexionar sobre situaciones reales (Martínez y Raposo, 2011).

En base a la revisión de la literatura, entendemos Prácticum como un periodo formativo que se lleva a cabo en un contexto profesional real, donde el alumnado participa activamente para conectar teoría y práctica gracias a la tutorización y orientación recibida por expertos y a través de la reflexión en la acción. Gracias a este proceso, los y las aprendices podrán adquirir y profundizar en los conocimientos, habilidades y actitudes propias de la actividad laboral para la que se están formando, construyendo y desarrollando así su identidad profesional.

El Prácticum, como periodo formativo, debe diseñarse de forma coherente con el modelo de formación que el centro universitario haya adoptado, y, por consiguiente, debe ir acorde con el proyecto curricular en el que se inscribe. En consonancia, Zabalza (2013) expone que el Prácticum es importante en la formación universitaria porque supone un medio para alcanzar algunos de los objetivos sustantivos de los perfiles profesionales. Para cumplir su sentido, requiere que este esté plenamente integrado en la estructura global del plan de estudios. En esta línea, uno de los objetivos clave de cualquier propuesta de formación práctica debe ser la de posibilitar la transferencia de

conocimientos en la práctica profesional, reduciendo así la grieta que existe entre el contexto académico y el laboral (Correa, 2015).

Por otro lado, se observa como el Prácticum es concebido como el momento en el que se une intrínsecamente teoría y práctica (Zabalza, 2013), así como la vía para superar la posible segmentación del conocimiento adquirido en las diferentes asignaturas vinculando este con la práctica profesional real, y permitiendo comprobar así su pertinencia o no. A pesar de ello, Russel (2014) denuncia que los vínculos estructurales entre teoría y práctica a menudo no están presentes en las experiencias de práctica de la mayoría de los programas formativos.

Como afirman Tejada-Fernández et al., (2017), el Prácticum es también un tiempo en el que el alumnado tiene la oportunidad de experimentar y aplicar los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales adquiridos en su formación (saber, saber-hacer, saber ser y estar, saber convivir), influenciados de hábitos de reflexión, de comprensión de las incertidumbres existentes en el proceso del desempeño profesional o de la actividad docente cotidiana.

El Prácticum facilita la generación de nuevos conocimientos. Schön (1998) analizó el comportamiento de profesionales de distintos campos conocimiento y llegó a la conclusión de que el conocimiento teórico y nocional tiene una estructura y naturaleza diferente al conocimiento en acción. A través de la experiencia en centros de trabajo reales el alumnado no sólo relaciona sus aprendizajes previos con la práctica, sino que a partir de la experiencia adquirida en la práctica y su reflexión sobre ella aprenden nuevas formas de hacer. Como afirma Zabalza (2013), este es el sentido formativo del Prácticum: generar oportunidades para obtener un conocimiento en la acción que complemente el que el alumnado adquiere en clase. De este modo, a través de las experiencias en centros de trabajo el alumnado tiene la oportunidad de vincular sus propios conocimientos con la

experiencia profesional en contextos reales, de esta forma los conocimientos previos, las teorías y las experiencias, se ven beneficiados por la propia actividad formativa.

El Prácticum supone además una oportunidad para que el alumnado analice el contexto en los que se interactúa como profesional y, a partir de ese análisis, sea capaz de “saber hacer”. Este proceso de creación y reconstrucción de la práctica permite al estudiante proporcionar de significado tanto a los conocimientos teóricos-prácticos almacenados a lo largo de su preparación universitaria, como al autoconocimiento de sus propias habilidades y limitaciones para hacer frente a los imprevistos que plantea la práctica y reflexionar en la acción para llevar a cabo una toma de decisiones acorde a las necesidades planteadas (Pérez y Rodríguez, 2016).

Para que del Prácticum se deriven aprendizajes prácticos (y no sólo prácticas), es necesario poder analizar y conversar sobre la experiencia y no solo enfrentarse a ella y observar cómo la realizan otros. La reflexión sobre la experiencia práctica permite al alumnado mejorarla e interiorizarla. Autores como Ruiz-Bernardo et al., (2018), entienden Prácticum como la actividad de capacitación que requiere de orientación y asesoramiento para que los y las estudiantes puedan adquirir el aprendizaje con éxito. El tutor o tutora, en este sentido, debe ayudar al alumnado a reflexionar sobre sus ejercicios prácticos y a tomar decisiones sobre su formación (Martínez y Raposo, 2011). Es deseable que esta reflexión surja de la observación del estudiante en el aula de prácticas para proporcionarle información que esté alineada con su desempeño (Rorrison, 2010).

Como se observa, las y los docentes tutores tienen un papel fundamental en este proceso, son ellos quienes deben ayudar al alumnado a transferir no sólo la teoría, sino también los instrumentos que les permitan vincular la teoría con la práctica profesional, sin asumir que serán los propios estudiantes quienes, por sí mismos, interioricen la complejidad de esta relación. Ambos tipos de enseñanza se producen la mayor parte de

las ocasiones sin conexión entre sí, dejando la responsabilidad de relacionarlas en manos de los propios estudiantes (Molina 2007).

Autores como Rodríguez-Gómez et al. (2017) afirman que el impacto del Prácticum no solo se limita al propio alumnado, sino que el rol que adopta el tutor o tutora profesional del centro educativo le obliga a este a asumir una responsabilidad que directamente incide en su propia práctica, pues le permite tomar conciencia de su papel como formador y asesor de la conducta del alumnado en prácticas. Por tanto, se podría hablar de que se lleva a cabo no solo un impacto descendente del profesional al estudiante, sino también un impacto ascendente, donde la figura del alumnado en prácticas obliga al tutor o tutora del centro educativo a superarse aún más en su práctica profesional, hecho que redundará e impactará en una mejora del centro educativo acogedor. Como concluyen Gairín-Sallán et al., (2019), el Prácticum podría entenderse en este sentido como un mecanismo de actualización profesional, no solo para los tutores y tutoras de los centros educativos, sino también para los de la universidad. Por su parte, el Prácticum permite a los tutores y tutoras de la escuela reflexionar e introducir mejoras en sus prácticas docentes, mientras que los de la universidad enriquecen y contextualizan su reflexión teórica, impactando de forma indirecta en la calidad de la formación universitaria (Gairín-Sallán et al.,2019).

En esta línea, Pantoja et al., (2019) van un paso más allá al afirmar que para los estudiantes la participación del tutor del centro es esencial para llevar a cabo una práctica de calidad. En su estudio mostraron como los supervisores y tutores tienen un papel esencial en el proceso de aprendizaje, junto con la organización del Prácticum, influyendo incluso en la satisfacción de los y las estudiantes con esta asignatura.

Como instrumento de aprendizaje profesional en Prácticum, autores como Rodríguez Marcos et ál. (2011) incorporan la figura de los iguales como complemento de

apoyo emocional y de ayuda en los procesos de reflexión y construcción del conocimiento en un marco de confianza, demostrando que esta interacción favorece el aprendizaje a través de la observación mutua de como cada compañero y compañera se enfrenta a los retos derivados de la práctica, a través del intercambio de apoyo continuo, el acompañamiento, y consejo. Esta relación entre iguales se basa en la confianza, la confidencialidad y el sentimiento de seguridad que no proporciona en la misma medida los tutores y tutoras expertos, quienes son responsables de la evaluación final.

Reflexión y práctica estimula y orienta la actividad formativa

Recientemente, Zabalza (2017) afirma que el tipo de aprendizaje que se genera mediante el Prácticum podríamos ubicarlo en lo que se denomina *aprendizaje experiencial* (Kolb, 1984) o *aprendizaje a partir de la experiencia* (Boud et al., 2011), los cuales se llevan a cabo, por lo general, en contextos fuera de los centros universitarios.

Como afirma Domingo (2013) una de las características del aprendizaje que realizan los estudiantes a través del Prácticum es su dimensión experiencial, el aprendizaje configurado a partir de la experiencia personal que vive el y la estudiante al encontrarse en escenarios profesionales. Este aprendizaje incide en la dimensión vivencial del alumnado, reforzando la emotividad y adquiriendo especial relevancia y significatividad en el conjunto de sus conocimientos.

La experiencia, además, también posee una función en el proceso formativo de nuestro alumnado desde una perspectiva de desarrollo personal, es decir, como fuente de autoconocimiento. Se trata de una estrategia natural y usual para el desarrollo metacognitivo del estudiante durante su formación universitaria previa, que les permite un mayor autoconocimiento a través de su vivencia en contextos profesionales reales (Domingo, 2013).

El conocimiento de las bases teóricas del aprendizaje experiencial posibilita comprender mejor lo que ocurre en el alumnado al enfrentarse al Prácticum y qué condiciones deben darse para que se produzca este aprendizaje.

El aprendizaje experiencial se desarrolla en un contexto profesional real, en contraste a los aprendizajes que se adquieren en los centros formativos. Al igual que Kolb (1984), podemos definir el aprendizaje experiencial como un proceso de reflexión sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas de la vida cotidiana.

La acción, en el aprendizaje experiencial, parece ser el pilar central sobre el que se cimienta este aprendizaje, sin embargo, se ha observado que el eje de este proceso es la reflexión. En esta línea Gibbs & Rust (1993) describen el aprendizaje como el resultado de un proceso de reflexión sobre la práctica que lleva vinculada una acción intencionada dirigida a comprobar las hipótesis que manan de dicha reflexión. Esta operación lleva consigo una experiencia más profunda, de forma que puede concebirse el aprendizaje experiencial como un proceso cíclico o recurrente. Por esta razón, y como afirma Domingo (2013), resultan inseparables las nociones de aprendizaje experiencial (que parte de la experiencia) y el aprendizaje reflexivo (que requiere reflexión). Para que el aprendizaje experiencial se produzca es necesaria la interacción continua de tres elementos básicos: la experiencia, la reflexión y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la formación por tanto se sustenta en la práctica, siendo su pilar principal el aprendizaje a través de la experiencia y la práctica, y llevándose a cabo mediante la reflexión sobre las acciones anteriores.

A través de los sentidos y la percepción, la mente humana examina las ideas e impactos recibidos dando lugar a un proceso reflexivo. La reflexión, por tanto, puede

entenderse como un proceso de organización de las diferentes percepciones experimentadas a lo largo de la vida y en momentos concretos de actuación, permitiendo a la persona un mayor autoconocimiento y un mejor y adecuado conocimiento de sus actuaciones. No obstante, la reflexión no es un proceso psicológico exclusivamente individual e independiente, sino que depende además del contenido, el contexto y las interacciones (Domingo, 2013). Como afirma Kemmis (1985) la reflexión es un proceso de transformación de la propia experiencia acumulada, a lo largo de nuestra vida, en pensamientos específicos y acciones que se ve influenciada por nuestra actividad diaria, utilizando determinadas estrategias como la práctica, la comunicación y la toma de decisiones. Dewey (1989), pionero en aportar las primeras y más significativas ideas sobre la actividad práctica y sobre la práctica reflexiva, identifica entre las características de la reflexión, el poder transformador de la práctica diaria, que en muchos casos puede ser rutinaria o intuitiva, en acciones inteligentes y responsables.

La dimensión profesionalizadora de la formación universitaria y la naturaleza auto-evaluativa de la práctica reflexiva comporta a la capacidad reflexiva un instrumento clave de desarrollo profesional, ya que no es posible ser un buen profesional docente sin la permanente reflexión a partir de la práctica. La reflexión sobre el ejercicio de la práctica que realiza el y la aprendiz y la no acumulación de un amplio repertorio de ejemplos, conocimientos y acciones, es lo que determina a un alumno/a como futuro profesional (Montero, 2001).

La reflexión actúa en el profesional de la educación como una fuente de continuo desarrollo personal y profesional, fomentando su espíritu investigador e indagador. Así mismo, y finalmente, hay que resaltar la dimensión social que se atribuye a la reflexión al permitir la participación de todos los implicados en el proceso formativo. Como ya señalaba Ebbut en 1985, la investigación depende de la acumulación progresiva de

conocimientos a través de la colaboración lo que indica que la reflexión no es solitaria. El aprendizaje de la enseñanza es un proceso sociocultural que depende de los recursos discursivos, ya que la comprensión crítica de la enseñanza solo puede desarrollarse por medio del diálogo activo en una comunidad (Korthagen, 2010). El aprendizaje no es la experiencia en sí misma, sino la reflexión sobre esta, la cual se lleva a cabo con el apoyo de otros durante la interacción.

El aprendizaje contextualizado aporta significatividad a la actividad formativa

Para que el alumnado aprenda de su propia acción a través del aprendizaje experiencial, hay que atender algunas consideraciones que le son propias. Entre otros rasgos propios del aprendizaje experiencial, se exponen los que ha descrito Zabalza (2003):

- a) Es un aprendizaje *contextualizado*, limitado por las circunstancias que rodean el proceso. Por ello el aprendizaje experiencial no puede ser extrapolado generalmente a otros escenarios.
- b) Es un aprendizaje *escasamente sistemático y poco estructurado*. La experiencia, de carácter no previsor, está marcada por las peculiaridades propias de cada entorno en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. El aprendizaje experiencial a pesar de ser un aprendizaje de tipo desestructurado posee más riqueza y fuerza que el proceso de aprendizaje de tipo académico.
- c) Es un aprendizaje con *alto significado personal* para el alumnado. Su impacto es mayor y duradero, perdurando más en el tiempo que el aprendizaje de tipo teórico.
- d) Es un aprendizaje que *se reconstruye a través de la narración* gracias a su especificidad. El relato es el instrumento que más favorece a su construcción, a su reelaboración y que mejor se adapta a los diferentes matices que muestra la

experiencia y lo que se ha aprendido de ella. El tipo de aprendizaje pierde fuerza si se lo somete a esquemas sintéticos o a construcciones conceptuales (Domingo, 2013).

Secuenciación y estructura de la experiencia práctica en el proceso formativo

Los estudios sobre Prácticum han resaltado la importancia de identificar las fases en las que se desarrolla la formación y el saber articular los dispositivos de ayuda que los estudiantes precisan en cada una de ellas. La programación del Prácticum debe articularse dentro de un esquema cíclico de planificación, desarrollo, evaluación y mejora.

Autores como Pantoja et al., (2019), afirman que el reducido avance por parte de algunas instituciones en lo relativo a los aspectos organizativos del Prácticum como por ejemplo atención limitada a los logros de aprendizaje, a los sistemas de evaluación, a los sistemas de monitoreo y tutorías superficiales e incluso marginales, que no tienen ninguna utilidad guiando la reflexión del estudiante, han generado consecuencias negativas para el alumnado que cursa la asignatura. El modelo con el que se planifique el Prácticum y su distribución temporal puede influir en los resultados formativos y en la consolidación de competencias profesionales en los aprendices de los educadores (Silva et al., 2018).

Ante estas consecuencias y siguiendo a autores como Hevia (2009) y Zabalza (2013), y bajo la premisa del aprendizaje experiencial y de la reflexión en la acción, destacamos a continuación la secuencia de fases o momentos de especial relevancia que deben darse en Prácticum:

- a) *Fase de preparación.* Se lleva cabo previo a que el alumnado acuda por primera vez al centro educativo y es el momento en el que se debe atender aspectos como las competencias que se desea desarrollar durante este proceso formativo, las visitas a los centros de prácticas y profesionales colaboradores, establecimiento

de convenios, recursos, procesos de seguimiento y evaluación, entre otros aspectos. Así mismo, es el momento de reavivar los conocimientos previos, recursos y capacidades que el estudiante deberá de poner en práctica durante el periodo formativo. Muradas y Porta (2007) insisten en la importancia de una fase de preparación que oriente el trabajo a realizar por el alumnado a través de consignas que los lleven a reflexionar sobre la experiencia que van a vivir. La calidad de esa reflexión está fuertemente vinculada a la forma en que se conciba y desarrolle la fase de preparación del Prácticum.

- b) *Fase de desarrollo del proceso de prácticas.* En este periodo se agrupa la fase de presentación y toma de contacto con el centro colaborador por parte del alumnado y la fase de interacción que se produce entre el profesional que actúa como tutor y tutora y los propios estudiantes. Es suficientemente sabido, que la calidad del Prácticum depende, en buena medida, del tipo de actuaciones y apoyos que se presten a los y las estudiantes. Las prácticas desasistidas, sin acompañamiento, apenas si poseen beneficios formativos. Las metodologías de trabajo en las prácticas y los sistemas de supervisión constituyen recursos básicos a la hora de diseñar el periodo del Prácticum. En ese sentido, una de las exigencias básicas de un buen Prácticum es el de contar con momentos de reflexión sobre la experiencia que se está viviendo de manera que el estudiante pueda repensar su experiencia y, si fuera el caso, narrarla en un diario de prácticas o un foro compartido donde iguales y/o tutores y tutoras analicen la situación y reflexionen conjuntamente.
- c) *Fase de evaluación o reflexión.* Es el momento en el que valorar la satisfacción del alumnado, su nivel de desarrollo competencial, así como del diseño y desarrollo de las mismas.

d) *Fase de mejora*. Tras la evaluación se debe determinar si realizar o no una nueva organización del proceso. La evaluación además no servirá exclusivamente para valorar el aprendizaje y satisfacción del alumnado, sino que podrá utilizarse como un instrumento que permita hacer una valoración general de todo el proceso formativo a través del cual pueden detectarse las limitaciones y necesidades de la propia programación de prácticas e intentar, en la medida de lo posible, buscar alternativas de mejora de cara a futuras planificaciones.

En definitiva, el Prácticum debe ser un proceso de formación enmarcado en un conjunto de condiciones, y estar organizado con una estructura interna coherente y controlada a fin de dar sentido a la experiencia.

3.2. IMPACTO DEL PRÁCTICUM EN EL DESARROLLO COMPETENCIAL DE LOS FUTUROS DOCENTES.

El Prácticum, como nexo necesario entre el contexto académico y el laboral, ocupa un lugar privilegiado para la adquisición y desarrollo de las competencias transversales y específicas de cada titulación, pues sitúa al alumnado en entornos y condiciones reales de la profesión para la que se está preparando (Mendoza y Covarrubias, 2014).

El aprendizaje y la formación por competencias emerge en el contexto del Prácticum como una de las alternativas metodológicas que favorecen en mayor medida la transferencia de aprendizajes (Boahin & Hofman, 2014; Grossman & Salas, 2011). En la formación de los futuros docentes, autores como Tardif (2004) afirman que el desarrollo de competencias debe entenderse y adquirirse en estrecha relación con la práctica profesional de los maestros y maestras en los centros educativos. Entre otras razones, porque la formación inicial de los futuros docentes debe ir aparejada a la práctica profesional de los docentes en activo, no desde el punto de vista de reproducir dichas

prácticas sino de reflexionar sobre ellas y analizarlas con fundamento teórico para hacer de los y las estudiantes prácticos reflexivos (Schön,1992).

Algunos estudios de la década de los noventa demostraron la enorme dificultad que los futuros docentes tenían para transferir al entorno escolar las estrategias y destrezas adquiridas en contextos académicos sin la mediación de la experiencia en el contexto laboral (Showers & Joyce, 1996). Contemplando esta evidencia, en la siguiente década se observa cierto consenso entre la comunidad educativa para dar visibilidad a la asignatura Prácticum como contexto formativo excelente para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales claves para la profesión docente, por diversas razones: a) a través de la experiencia el estudiante pone en marcha los conocimientos y destrezas necesarios para hacer frente a situaciones complejas a las que debe dar respuesta (González, 2001; García 2007) así como las competencias desarrolladas en otras asignaturas de la titulación (Aguiar et al., 2001; Zabalza, 2001); b) permite la adquisición y desarrollo de determinadas competencias específicas que únicamente se desarrollan e integran en el contexto laboral (Aguiar et al., 2001; Mendoza y Covarrubias, 2014) y que aún no ha adquirido el alumno/a (Navío, 2004; Zabalza, 2001); c) hacer frente a situaciones reales permite que el y la estudiante sean conscientes de sus necesidades formativas y del grado de desarrollo competencial que posee para el desarrollo satisfactorio de su profesión (Zabalza, 1998; Domínguez, 2003); y d) sirve para vincular en un alto grado el contexto laboral con los programas formativos (Aguiar et al., 2001).

El convencimiento del potencial formativo del Prácticum para la adquisición de competencias en los títulos universitarios de educación se sustenta en los resultados de los diversos estudios realizados sobre el tema tras la puesta en marcha del Plan Bolonia en España. A modo de ejemplo, se describen algunos de ellos.

Uno de los primeros estudios analizados es el llevado a cabo por Mérida (2007). En su estudio analizó la opinión de los y las estudiantes de Educación Infantil sobre la influencia que ejerce el Prácticum en la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de su titulación recogidas en el marco de la asignatura Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Tras el análisis de los datos se observó que un gran número de alumnos y alumnas de segundo curso atribuía a esta asignatura práctica la adquisición de las competencias procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser), siendo algo inferior la atribución de la influencia del Prácticum en el desarrollo de competencias de carácter conceptual.

Por otro lado, Pérez (2008) usando como herramienta de recogida de datos un cuestionario diseñado a partir de los ítems referidos a las Competencias Específicas Comunes a todos los maestros y maestras del *Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio* (ANECA, 2005), definió las competencias que el alumnado de distintas especialidades de Magisterio adquiriría durante su formación inicial (académica y/o práctica). Por un lado, observó que el alumnado de Magisterio adquiriría las competencias profesionales tanto a lo largo de su formación académica como a lo largo de su formación práctica, siendo similar en las distintas especialidades. No obstante, destaca que un porcentaje considerable de las competencias adquiridas se desarrollaban especialmente durante el Prácticum y ninguna competencia exclusivamente durante la formación teórica de la titulación.

Por su parte, Rodicio e Iglesias (2011) mediante un estudio llevado a cabo para diagnosticar las competencias transversales que se adquieren mediante el Prácticum para los titulados de Psicopedagogía y Logopedia sobre una muestra de 52 egresados y a través de un análisis discriminante que les permitió establecer dos perfiles diferenciados entre

ambas titulaciones, concluyeron que el período de prácticas es un momento adecuado para trabajar, desarrollar y adquirir competencias de tipo transversal.

Por otro lado, Mendoza y Cavarrubias (2014) en su estudio transeccional descriptivo de enfoque cuantitativo, cuyo objetivo principal era conocer la visión del alumnado del grado en Educación Primaria respecto de las competencias profesionales que adquieren y desarrollan a través del Prácticum, observaron, de forma general, que el Prácticum fortalece la dimensión personal del alumnado a través de la adquisición y desarrollo de competencias de tipo reflexivo y otras particulares de cada estudiante para su ejercicio profesional. No obstante, al catalizar la socialización docente para la movilización de competencias participativas, observaron que la contribución del Prácticum no era suficiente.

En 2017, Rodríguez- Gómez, Armengol y Meneses llevaron a cabo un estudio cuyo propósito era identificar los elementos que más contribuyen a la adquisición y desarrollo de competencias durante el periodo de Prácticum en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Para ello, aplicaron un cuestionario a una muestra de 567 estudiantes de cuatro universidades catalanas diferentes. A través de un análisis descriptivo univariante y bivariante se inició la primera aproximación a los datos disponibles, llevando a cabo posteriormente tres modelos de regresión múltiple para determinar la vinculación entre los tres tipos de competencia identificados y cada variable independiente. Los resultados obtenidos confirman que la elección del centro de prácticas, la acogida por parte de la escuela y el seguimiento realizado por los tutores y tutoras de prácticas, son considerados momentos clave del proceso que pueden modular la adquisición de competencias profesionales. Por tanto, en su estudio no solo confirman la influencia positiva del Prácticum sobre el desarrollo profesional de los futuros educadores, sino también, que la modalidad y situación del prácticum en los planes de estudio de grado, la identificación

de “centros formadores” adecuados y el afianzamiento eficaz de estructuras de cooperación escuela-universidad, constituyen elementos clave para la adquisición de competencias.

Más recientemente, Gairín-Sallán et al. (2019) analizaron el efecto e impacto que el periodo de prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria genera en las personas y en las instituciones implicadas (escuelas y universidades) en opinión de responsables institucionales, tutores y tutoras y estudiantes. Los resultados obtenidos por los investigadores informan que el Prácticum contribuye al desarrollo competencial del alumnado e impacta de manera positiva en el desarrollo profesional de los tutores y tutoras de escuela y de universidad que mentorizan al alumnado en prácticas. Concretan que el Prácticum genera dinámicas de trabajo que incide mayoritariamente en el aula, pero no en el centro. Por su parte, en las facultades, genera un impacto indirecto mediante los tutores y tutoras de la universidad siempre y cuando estos actualicen los contenidos que imparten.

Estos y otros estudios apuntan hacia la relevancia del Prácticum como espacio formativo clave para el desarrollo de las competencias. Así mismo, sabemos que al enfrentarse a situaciones profesionales reales el alumnado se hace consciente de la necesidad de formación que requiere y del desarrollo competencial que posee para el adecuado desempeño de su profesión. Sin embargo, y como afirma Rodríguez - Gómez et. al. (2017) son escasas las evidencias empíricas sobre los factores que favorecen una mejor adquisición de competencias durante el Prácticum, así como de las condiciones necesarias para que estos periodos de formación se desarrollen con las máximas garantías. En la revisión de la literatura científica se observa que existe cierto vacío respecto a investigaciones que comparen de manera controlada el impacto que tiene la formación práctica sobre la percepción que el alumnado tiene sobre su desarrollo competencial. En

este sentido, se ve la necesidad de conocer si el periodo de prácticas curriculares contribuye o no positivamente a la adquisición y desarrollo de competencias, las tipologías de estas que se ven especialmente favorecidas, y los modelos y estrategias formativas de Prácticum que mejoran los resultados en dicho desarrollo.

3.3. MULTIDIMENSIONALIDAD DEL MODELO DE PRÁCTICUM EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad de Córdoba (UCO), en la puesta en práctica del marco común europeo de Educación Superior en el que los títulos de educación se rediseñaron y pasaron de ser diplomaturas en Magisterio con diferentes especialidades a ser grados en Educación Infantil y Educación Primaria, elaboró y puso en marcha un nuevo modelo formativo de Prácticum. Este modelo toma como base el análisis de los puntos fuertes y débiles del modelo precedente, así como la revisión y evaluación de diferentes modelos existentes, y la integración de estrategias de enseñanza-aprendizaje que han resultado exitosas para la adquisición y desarrollo competencial en estudiantes universitarios.

A lo largo de las últimas décadas, previas al proceso de cambio a las titulaciones de grado, el modelo formativo de Prácticum docente de la UCO se identificaba en gran medida con el modelo de *aprendizaje experiencial* propuesto por Kolb (1984). El aprendizaje experiencial comienza en el momento en el que el alumnado se incorpora a la práctica real y se desarrolla mediante procesos circulares en los que el aprendiz reflexiona sobre su práctica de manera continuada en busca de una práctica cada vez más fundamentada y con mejor adaptación al entorno específico en la que comenzó. Conscientes de que el verdadero valor formativo del aprendizaje experiencial no solo depende de la experiencia en sí, sino también de los procesos que se desarrollan para

facilitar la reflexión (Zabalza, 2011), el modelo formativo de Prácticum previo a la implantación de los grados tenía las siguientes peculiaridades clave: a) el alumnado que cursaba Prácticum contaba con dos tutores, un tutor de tipo académico perteneciente al equipo docente de la universidad y otro tutor de carácter profesional que trabajaba como maestro o maestra en el centro educativo de prácticas; b) la estructura procesual en la asignatura de prácticas estaba formada por unos seminarios previos de formación en la universidad, un periodo de experiencia en los centros de prácticas con apoyo de los mencionados tutores y posteriores seminarios de reflexión que se celebraban a la vuelta del periodo de prácticas; y c) cada estudiante de Prácticum debía elaborar un portafolio que incorpora al menos dos documentos de reflexión que solían ser el diario de trabajo en el centro educativo y una memoria final sobre el periodo formativo. Si entendemos Prácticum como un proceso de reflexión, investigación y acción (Álvarez et al., 2008) el modelo formativo descrito supuso un progreso en la mejora de los títulos de Magisterio enfocándolos hacia un perfil de docente más crítico y comprometido con su labor. Sin embargo, en la universidad, el profesorado tutor de Prácticum venía observando que una parte del alumnado mostraba dificultades, tanto en los seminarios de reflexión finales como en los documentos individuales que entregaban en los portafolios, para vincular sus conocimientos teóricos a las situaciones profesionales reales a las que se enfrentaban, así como para elaborar propuestas de intervención sobre las mismas. Esta dificultad del alumnado también se observaba en un sentido contrario, al no ser capaces de extraer conocimiento de la práctica para alimentar los marcos teóricos que cimentan la acción educativa. Esta dificultad para transferir las ideas teóricas al contexto práctico, tan extendida entre los y las estudiantes que cursan Prácticum, es explicada por Zabalza (2011) quien matiza que los estudiantes tienden a entender la reflexión y el análisis como una descripción de la experiencia y no tanto como un intento de profundizar en las ideas

e ir más allá, es decir, de descodificar, analizar e integrar la experiencia en los esquemas mentales. Esta división entre teoría y práctica podría deberse en alguna proporción a la brecha o falta de coordinación existente entre la universidad que forma a los y las docentes y los centros educativos. Para estrechar estas distancias y mejorar la coordinación entre los profesionales implicados en la formación durante el periodo de prácticas, la FCE optó por incorporar al sistema un nuevo agente: el tutor/a visitante de centros de prácticas. Esta nueva figura tenía como objetivo no solo supervisar la acogida y el desarrollo de las prácticas de los y las estudiantes en los centros escolares, sino también estimular el trabajo coordinado entre los distintos tutores e instituciones.

Con el diseño de los grados en Educación, la Universidad de Córdoba optó por implantar un nuevo modelo de Prácticum cuya finalidad residía en que esta materia constituyese la columna vertebral de la formación inicial de los futuros docentes, al considerarse un escenario privilegiado para el desarrollo y consolidación de competencias de los mismos (Dios et al., 2013; Maestre et al., 2013). Bajo esta premisa, el modelo emergente de Prácticum introdujo importantes cambios estructurales y metodológicos (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). A continuación, se expone de forma sintética estos cambios.

Cambios estructurales y secuencialidad del Prácticum

En el actual plan de estudios, el Prácticum es una materia de carácter transversal con 34 créditos ECTS de carga total para el alumnado que la cursa, y que se distribuye en tres asignaturas de la siguiente manera: *Prácticum I* en 2º curso (8 créditos); *Prácticum II* en 3º curso (18 créditos); y *Prácticum III* en 4º curso (18 créditos).

Como afirma Zabalza (2011), el intercalado del periodo de prácticas a lo largo de la formación de grado, influye de manera positiva al resto de asignaturas del plan formativo, al proporcionar unas condiciones óptimas para fortalecer el desarrollo de las

materias y potenciarlas. No obstante, advierte que el Prácticum no posee beneficios por sí solo, sino que su aprovechamiento dependerá de la coherencia entre la actividad práctica que se realiza en los centros educativos y el resto de elementos del plan de estudios.

Durante el curso académico 2011-2012 se implantó por primera vez el modelo en el 2º curso de las titulaciones de grado en Educación, en la asignatura Prácticum I, la cual puede ser cursada por todos aquellos alumnos y alumnas que ya cuenten con un curso y medio de formación. En la asignatura Prácticum I el alumnado cursa un total de 200 horas de formación práctica distribuidas en las siguientes actividades: 100 horas en centros educativos externos (lo equivalente a cuatro semanas escolares); 14 horas de seminarios de *coaching* multidimensional; y 86 horas de trabajo autónomo, en el que se incluirían las tutorías de *coaching* individual.

El profesorado universitario designado como tutor/a académico/a es quién orienta y guía durante el periodo de práctica a una o dos unidades tutoriales, compuesta cada una por un total de 16 estudiantes como máximo. A lo largo del periodo presencial en los centros educativos de prácticas se llevan a cabo, en unidades tutoriales separadas, la gran mayoría de las horas de seminarios de *coaching* multidimensional de la asignatura, en un horario diferido al escolar. Durante estos seminarios, el alumnado plantea respuestas profesionales colaborativamente con el resto de la unidad tutorial, a través del análisis y la reflexión de problemas detectados durante su estancia en el centro de prácticas. Este análisis se realiza a través de una secuencia con distintos tipos de agrupamientos: individual, pequeño grupo (4-5 estudiantes), unidad tutorial al completo y vuelta al plano individual, pero en esta ocasión una vez finalizado el seminario y de forma autónoma.

Como se describe a continuación en los cambios metodológicos, se incrementa la coordinación y el trabajo en equipo de los tutores/as académicos/as y de los tutores/as

profesionales (maestros/as del centro educativo). La mejora del vínculo y la suma de esfuerzos hacia un mismo objetivo está siendo posible gracias a la articulación de programas integrados entre la UCO y la Delegación de Educación Provincial de Córdoba de la Consejería de Educación de Andalucía para la formación de ambos tipos de tutores y tutoras. Estos programas integrados han sido diseñados y desarrollados conjuntamente por la UCO y los Centros de Estudios de Profesorado (CEPs), vinculando la formación inicial con la permanente del profesorado por primera vez.

Cambios metodológicos: Aprendizaje Basado en Problemas

El modelo de Prácticum puesto en marcha en la UCO con la implantación de los grados en educación está influenciado en parte por el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o *Problem Based Learning (PBL)* (Dochy et al., 2003; Hmelo-Silver, 2004).

En el Prácticum I el diario que se incorporaba al portafolio que el alumnado entregaba a la finalización de su periodo de prácticas, se sustituyó por un conjunto de nuevos instrumentos de registro diseñados para facilitar al alumnado focalizar su atención en las diferentes dimensiones de la realidad educativa, evaluar situaciones profesionales que el propio estudiante selecciona en base a su observación e intereses, definir retos y/o problemas reales a los que los y las profesionales de la educación se enfrentan en su día a día, evaluar las estrategias que estos profesionales despliegan, utilizar conocimientos ya adquiridos y construir nuevos que permitan seleccionar estrategias propias y adecuadas para dar respuesta a las demandas profesionales. Esta evaluación y reflexión que se inicia de manera individual, cuenta con la orientación y guía de los tutores/as profesionales y académicos. Posteriormente, en las aulas de la universidad, concretamente en los seminarios durante las prácticas por unidades tutoriales, se ponen en común en pequeños grupos (4-5 estudiantes) los registros tomados individualmente durante las actividades observadas en las escuelas, para revisarlo finalmente en gran grupo. Revisado, el

alumnado reconstruye su aprendizaje y profundiza en los aspectos que más le motivan, le preocupan o que más incertidumbre le generan con la participación de todos los que en el aula de trabajo se encuentren.

En el modelo implantado y que describimos, se articula un sistema de formación que hemos denominado *coaching multidimensional* (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015) en el que cada aprendiz cuenta con el *coaching* asimétrico que le brindan los profesionales expertos en la materia (tutor y tutora académico y tutores y tutoras profesionales) y con el *coaching* simétrico que le ofrecen sus compañeros/as con los que comparte centro de prácticas y/o seminarios, grupo de trabajo, u otros. El *coaching* de los tutores y tutoras es concebido por Mullen (2012) como una *co-mentoría*, en la que distintos perfiles que se complementan guían y apoyan al estudiante en su práctica laboral real y en su desarrollo personal hacia el empoderamiento y liderazgo en el ejercicio de su profesión (Fletcher, 2000). Por su parte, el *coaching* entre iguales, permite al estudiante contar con otra perspectiva sobre una misma realidad, pero desde la visión del que también empieza a hacer frente a la misma realidad laboral, por lo que supone no solo un medio más de conocimiento e información, sino también un apoyo de carácter emocional y una experiencia de cooperación y ayuda mutua (Fletcher, 2012; Rodríguez Marcos, et al., 2011; Showers & Joyce, 1996). Esta relación se fundamenta en la confianza, la confidencialidad y el sentirse seguro (Rodríguez-Marcos et al., 2011).

La actividad del alumnado en prácticas cuenta con la interacción de ambos tipos de *coaching* a tiempo real, produciéndose su máxima implicación en las actividades realizadas en los seminarios durante el periodo de prácticas, pues en estos espacios de reflexión y análisis participan de forma activa los diferentes perfiles sobre las situaciones y problemas reales aportados por cada estudiante sobre lo observado en la escuela. Combinar ambos tipos de *coaching* en un mismo espacio y tiempo tiene un efecto

multiplicador de los beneficios de este método de acompañamiento. Como afirma Rodríguez-Marcos et al. (2011), el *coaching* entre iguales, la reflexión individual sobre la propia enseñanza y a la mentoría coordinada que deben ejercer el tutor y tutora de la universidad y el tutor y tutora de centro educativo deben suponer estrategias complementarias que proporcionen al alumnado una formación en múltiples direcciones. Esto último es lo que nos ha llevado a definir el nuevo modelo implantado como *coaching* multidimensional.

Hoy en día, el *coaching* se ha convertido en una estrategia formativa y de investigación de especial calado al aunar la formación profesional y la personal, la dimensión técnica y la identitaria, el conocimiento teórico-práctico explícito y el conocimiento tácito del profesorado (Rodríguez-Marcos et al., 2011). De manera específica, el *coaching* multidimensional pretende estimular el aprendizaje significativo y autorregulado por el propio estudiante, centrando la atención en las situaciones, retos y dificultades profesionales experimentadas por el alumnado en su centro de prácticas.

El modelo de Prácticum descrito presenta una característica clave que favorece y contribuye la transferencia de conocimiento en un doble sentido, un sentido deductivo y otro inductivo, es decir, de las diferentes asignaturas del plan formativo hacia la repuesta profesional en la práctica real; y de los conocimientos obtenidos a través de la experiencia de la observación y participación con profesionales docentes a la reestructuración del conocimiento teórico previamente adquirido y/o búsqueda de nuevas formas de interpretación e intervención.

En el modelo de *coaching* multidimensional, el centro de gravedad se sitúa en el alumno/a en prácticas. La actividad que desarrolla el y la estudiante al hacer frente a la experiencia profesional es estimulada y potenciada a través del *coaching* que ejercen los tutores y tutoras académicos, los tutores y tutoras profesionales, así como los compañeros

y compañeras de prácticas. Gracias a la intervención de estos agentes, se favorecerá en el aprendizaje, el despliegue y la adquisición de habilidades y estrategias, la integración de conocimientos y la búsqueda de otros nuevos que le permitirán hacer frente de una manera más óptima a los retos que la práctica real le presente.

Como punto de inicio, los tutores y tutoras académicos y profesionales, mediante la co-mentoría, diseñan de manera coordinada y conjunta un plan de formación personalizado para cada alumno y alumna de prácticas en base a sus intereses y motivaciones, así como al entorno donde las realizarán.

Uno de los aspectos más novedosos que incorporó el modelo de Prácticum respecto al modelo anterior, son los seminarios de *coaching* multidimensional durante la estancia en los centros de prácticas, en el que colaboran a un mismo nivel tutores y tutoras académicos y profesionales de los centros educativos, con los alumnos y alumnas mentorizados. A pesar de que se trabaje en un plano tutorial cercano al estudiante, el *coaching* que ofrecen los tutores y tutoras académicos y profesionales no está exento de cierta verticalidad, pues la supervisión y evaluación depende de dichos tutores y tutoras. Para complementar esta dimensión del *coaching* más técnica, se añade la del plano horizontal: el *coaching* de los compañeros/as de prácticas. El *coaching* entre iguales proporciona apoyo emocional para hacer frente a las primeras experiencias pre-laborales, así como información, recursos, el aprendizaje de nuevas estrategias, el conocimiento de otros contextos educativos, entre otros aspectos.

Este modelo, que se implantó en el curso 2011/12, sigue siendo el vigente en atención a los elementos estructurales y metodológicos hasta aquí descritos. El Prácticum, como toda iniciativa educativa que crece rápidamente, requiere de momentos de reflexión y de fijación de su sentido curricular para evitar convertirse en un segmento suelto del

sistema formativo dejando de cumplir la función que tiene encomendada (Zabalza, 2013), y es bajo esta premisa donde se sigue avanzando para su mejora.

A partir del modelo teórico multidimensional y basado en problemas que se ha descrito, se afrontó una investigación destinada a evaluarlo mediante el análisis de procesos de enriquecimiento en competencias transversales y específicas. La elaboración y validación de un instrumento de medida, así como la propia aplicación del instrumento y sus resultados, constituyen los tres estudios empíricos que se presentan a continuación.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

La finalidad principal del presente trabajo ha sido examinar los posibles cambios en la autopercepción de desarrollo competencial en docentes en formación inicial con motivo de su participación en la asignatura Prácticum bajo el sistema de Aprendizaje Basado en Problemas mediante *Coaching* Multidimensional (modelo ABP-CM) (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). Para ello se propone un instrumento de medición de la autopercepción del nivel de desarrollo de competencias, que se valida y es fiable.

El trabajo pretende corroborar como hipótesis principal la siguiente: la realización del Prácticum bajo el modelo formativo ABP-CM producirá en el alumnado un avance significativo en la autopercepción del desarrollo y consolidación de competencias transversales, competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras, y de las competencias prácticas establecidas para Prácticum en los grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Córdoba (UCO).

En orden a la finalidad pretendida y para someter la hipótesis principal a contraste, se llevaron a cabo tres estudios que se describen en los próximos tres capítulos.

La población de inicio del trabajo ha sido el alumnado matriculado en la asignatura Prácticum en el Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria de la UCO (ver tabla 5).

Tabla 5

Estadístico descriptivo y frecuencias de la población por cursos académicos.

	N	%
2011/12	890	22,38
2012/13	1324	33,29
2013/14	1763	44,33
Total	3977	100

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV:

ESTUDIO 1: OPERATIVIDAD DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

4.1. OBJETIVO E HIPÓTESIS

El objetivo de nuestro primer estudio ha sido diseñar, validar y conocer las propiedades psicométricas de una escala para la evaluación -mediante autopercepción- de competencias transversales en estudiantes universitarios. Para ello ha sido necesario:

- a. Explorar la estructura factorial de la escala sobre competencias transversales en estudiantes de los Grados de Educación.
- b. Confirmar la estructura factorial y analizar las propiedades psicométricas de la escala sobre competencias transversales en estudiantes de los Grados de Educación.

Partiendo de la revisión científica se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La estructura factorial de la escala sobre competencias trasversales será coherente con los agrupamientos de competencias que se proponen en la revisión de la literatura científica: Competencias Ejecutivas; Pensamiento Crítico y Social; e Iniciativa y Liderazgo Social.

Hipótesis 2: Existirán diferencias en los niveles de competencias autopercebidos entre estudiantes en función del curso, género y especialidad de los Grados de Educación.

4.2. PARTICIPANTES, INSTRUMENTO, PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

Para la realización del presente estudio participaron 1489 estudiantes universitarios de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba. La muestra estaba dividida en dos submuestras (ver tabla 6): una primera correspondiente al estudio exploratorio compuesta por 622 estudiantes (41.8%) y una segunda formada por 867 alumnos (58.2%) correspondientes al estudio confirmatorio. El 20.1% eran hombres y el 79.9% mujeres con una edad entre los 18-56 años (M=21.20; D.T=3.221).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos y frecuencias de las muestras por cursos y titulaciones

	Infantil		Primaria		Total		
	n	%	n	%	n	%	
Submuestra 1	2º	137	42.7	167	57.3	304	48.9
	3º	151	47.5	167	52.5	318	51.1
	Total	288	46.3	334	53.7	622	100
Submuestra 2	2º	151	41.5	203	40.4	354	40.8
	3º	104	38	170	62	274	31.6
	4º	109	45.6	130	54.4	239	27.6
	Total	364	42	503	58	867	100
Total	652	43.8	837	56.2	1489	100	

Nota. Elaboración propia

Instrumento

Se elaboró un cuestionario ad hoc formado por variables relacionadas con aspectos sociodemográficos de los estudiantes (p.ej.: especialidad, género, edad) y un conjunto de competencias transversales establecidas por la ANECA en el del *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005) (p.ej.: Tomar decisiones; Utilizar conocimiento de informática relativos al ámbito de estudio; Compromiso ético; Promover la calidad), extraídas del Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003). Cada competencia fue valorada a través de una escala tipo Likert de “0” (“No se desarrolla”) a “6” (“Se desarrolla mucho”) en función de la autopercepción del grado de desarrollo competencial atribuido por parte de los y las estudiantes.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO. La escala fue aplicada por miembros del equipo de investigación a quienes se les formó para ello. El instrumento se pasó con carácter voluntario, anónimo y confidencial, y así se le informó al alumnado momentos antes de su aplicación. Cada alumno/a respondió individualmente cumplimentando el auto-informe en su aula habitual. Esta tarea llevó a los participantes entre 15 y 20 minutos.

El presente estudio se desarrolló a través de dos fases, una primera fase de carácter piloto, donde se exploró la estructura factorial de un instrumento sobre competencias transversales. Y una segunda fase, de carácter confirmatorio, donde se procedió a la confirmación de la estructura factorial del instrumento, análisis de las propiedades psicométricas del mismo y donde se estudió las puntuaciones para identificar diferencias en las creencias de desarrollo competencial del alumnado.

Se utilizó el SPSS 20 para crear una matriz de datos para el estudio piloto y otra matriz para el estudio confirmatorio, ambas con distintas muestras de estudio.

Análisis de datos

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del instrumento sobre una primera muestra con el programa Factor 10.9.02 (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017) con la finalidad de identificar el número de factores o dimensiones subyacentes. Dada la naturaleza ordinal y ausencia de normalidad de los datos se optó por generar una matriz de matriz de correlaciones policóricas (Flora & Curran, 2004), empleando el método de extracción ULS (*Unweighted least squares*). Se utilizó la rotación oblicua Promin más cercana al carácter exploratorio del estudio, recomendada por diversos autores (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lloret et al., 2017). Finalmente, para el proceso de adecuación de los ítems en el AFE se eliminaron aquellos que presentaron saturaciones factoriales inferiores a .40 (Lloret et al., 2017; Worthington, y Whittaker, 2006) y se tuvieron en cuenta dimensiones factoriales compuestas por más de dos ítems (Lloret et al., 2017).

Para el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se utilizó el programa EQS sobre la segunda muestra de estudio. El método de estimación utilizado fue el Robusto al encontrar índices de una distribución no normal (Bentler, 2005). Para contemplar el ajuste del modelo, se consideraron los valores del chi cuadrado de Satorra-Bentler (χ^2 S-B), chi cuadrado de Satorra-Bentler dividido por grados de libertad (χ^2 S-B/df) -entendiendo como aceptables valores ≤ 5 y óptimos ≤ 3 - y otros índices no afectados por el tamaño de la muestra: NNFI (*Non-Normed Fit Index*); NFI (*Normed Fit Index*); CFI (*Comparative Fit Index*); IFI (*Incremental Fit Index*). Como criterio para asumir un buen ajuste del modelo, se tuvieron en cuenta valores $\leq .95$ (Bentler, 1992). Para el RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*), entendiendo esto como la proporción de error en el modelo, se consideró adecuados los valores entre .05 y .08 para destacar un adecuado ajuste (Hu & Bentler, 1999).

Por último, se estudió la percepción de los participantes en relación al desarrollo de sus competencias. Para ello, se emplearon las pruebas ANOVA y *t* de Student para muestras independientes con la finalidad de detectar posibles discrepancias en las puntuaciones en función de los cursos académicos, titulaciones y dimensiones del instrumento. Asimismo, se empleó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) con diseño 3 (curso= segundo, tercero y cuarto) x 2 (titulación= Educación Infantil y Educación Primaria) para identificar diferencias en la adquisición de competencias transversales con relación al curso académico y titulación. Para determinar la homogeneidad de varianza se utilizó la prueba de Levene. Se usaron los estadísticos Tukey-b o Games-Howell para discriminar entre qué grupos se establecían las diferencias de las pruebas ANOVA y MANOVA. Por último, se evaluó el tamaño del efecto sobre los resultados obtenidos de la *t* de Student (Cohen's *d*) entendiendo que valores $>.25$ indica cambio a nivel educativo y $>.5$ importantes cambios significativos (Wolf, 1986). El nivel de confianza aplicado ha sido del 95% ($p<.05$) y del 99% ($p<.01$) en todos los casos.

4.3. RESULTADOS: FACTORES DE UNA ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DOCENTE.

Análisis factorial exploratorio de la escala de competencias transversales

El AFE sobre la primera muestra de estudio mostró ausencia de normalidad de los datos (Coeficiente de Mardia=734.935). El test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .926) y la Prueba de Esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett=4937.0; $p <.001$), presentaron valores adecuados, mostrando idoneidad de la muestra y evaluando positivamente la aplicabilidad del AFC. La estructura factorial obtenida explicó el 55,1% de la varianza

total. La simplicidad (índice S-Bentler, 1977) y sencillez de carga (índice LS-Lorenzo-Seva, 2003) obtuvieron valores adecuados ($S=.89$; $LS=.42$), indicando simplicidad de factores y que los elementos se relacionaban principalmente con una dimensión. Finalmente, se tomó la decisión de eliminar tres ítems: a) CT19, por presentar saturaciones factoriales inferiores a .40 (Lloret et al., 2017; Worthington, y Whittaker, 2006); y b) CT10 y CT9, por conformar una dimensión factorial inferior a tres ítems (Lloret et al., 2017), relacionándose a su vez CT10 con más de un factor. La tabla 7 muestra los pesos factoriales y la pertenencia de cada ítem al factor correspondiente. Los factores se denominaron: a) F1 o dimensión de Competencias Ejecutivas (CE); b) F2 o dimensión Pensamiento Crítico y Social (PCS); y c) F3 o dimensión Iniciativa y Liderazgo Social (ILS).

Tabla 7

Análisis Factorial Confirmatorio de la escala de competencias transversales

Código	Ítem	CE	PCS	ILS
CT1	Análisis y síntesis	.771		
CT2	Organización y Planificación	.713		
CT3	Comunicación Oral y escrita en la lengua materna	.491		
CT5	Utilizar conocimientos de informática	.532		
CT6	Gestionar información	.710		
CT7	Resolver Problemas	.781		
CT8	Tomar Decisiones	.599		
CT12	Relacionarme con otras personas		.491	
CT13	Reconocer la diversidad y multiculturalidad		.706	
CT14	Razonar de forma crítica		.760	
CT15	Compromiso Ético		.710	
CT16	Aprendizaje Autónomo		.429	
CT17	Adaptación a nuevas situaciones		.659	
CT18	Creatividad		.437	
CT4	Expresarme en una lengua extranjera			.528
CT11	Trabajar en un contexto internacional			.846
CT20	Conocer otras culturas y costumbres			.564
CT21	Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor			.481
CT22	Promover la Calidad			.406
CT23	Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales			.426

En segundo lugar, se llevó a cabo un AFC para contrastar la estructura factorial de la escala de competencias. Para ello se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta debido a la ausencia de normalidad (Coeficiente de Mardia=142.0682). El valor de χ^2 S-B (167)=562.1844; $p=.00$ y χ^2 S-B/df se situó en un valor inferior respecto al máximo aceptable ≤ 5 y óptimos ≤ 3 - (Hu & Bentler, 1999). En los índices de bondad de ajuste se detectaron valores superiores a .95 en los índices que evalúan el ajuste relativo del modelo (NFI=.972; NNFI=.977; CFI=.980; IFI=.980) y RMSEA inferior a .80 (RMSEA=.053), indicando buen ajuste al modelo.

Los resultados muestran correlación positiva entre factores (ver figura 3), mayor entre las dimensiones de “Competencias Ejecutivas” y “Pensamiento Crítico y Social” (.82), y esta última dimensión y la de “Iniciativa y Liderazgo Social” (.81). Las dimensiones relativas a las “Competencias Ejecutivas” e “Iniciativa y Liderazgo Social” también presentaron correlación positiva (.74). Con relación a las correlaciones entre ítems y factores, las puntuaciones oscilaron de .41 (ítem 4: “Iniciativa y Liderazgo Social”) a .84 (ítem 7: “Competencias Ejecutivas”). La tabla 8 muestra los valores de las correlaciones policóricas inter-ítems.

Figura 3.

Modelo AFC para la escala de competencias transversales ($p < .05$).

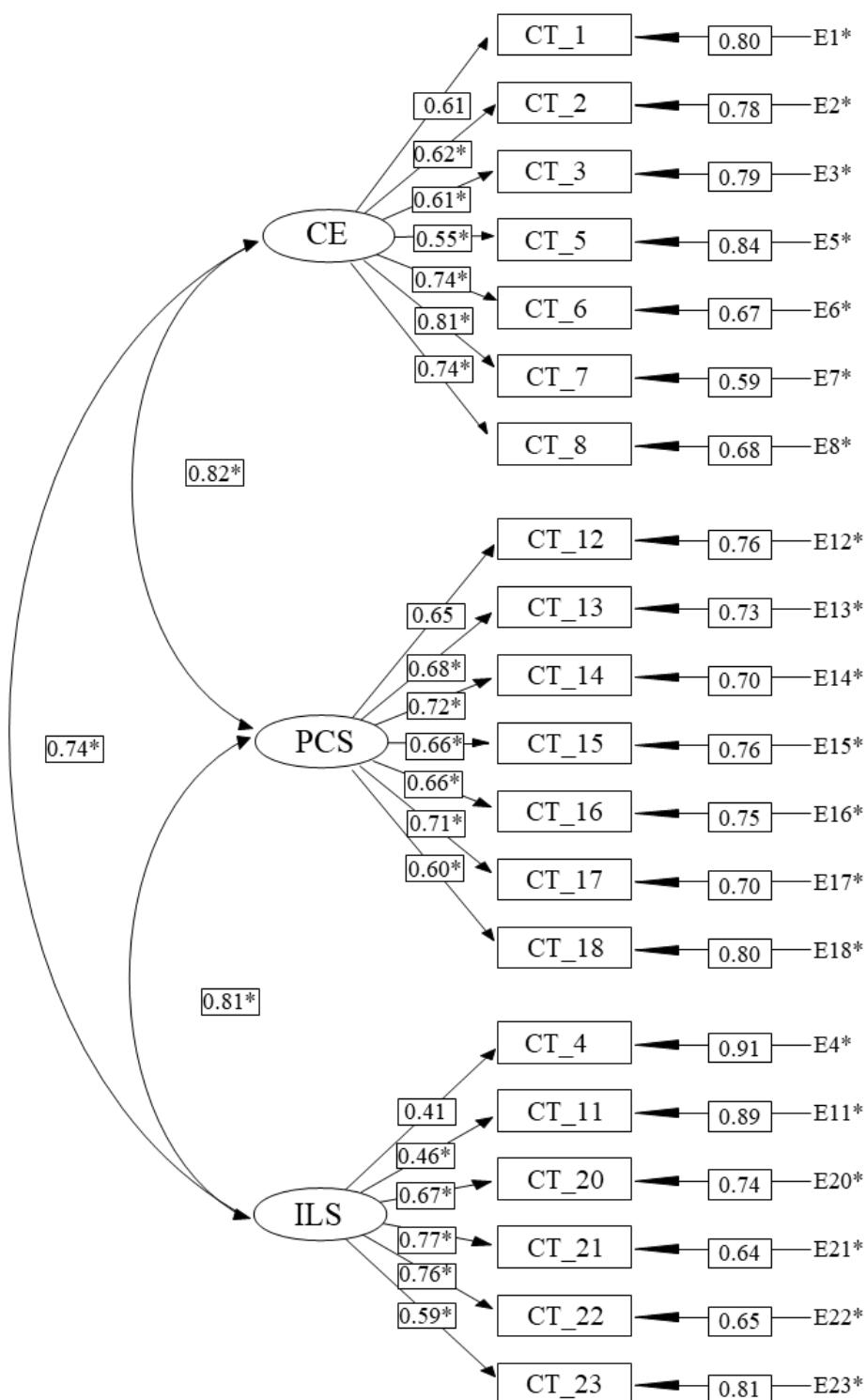


Tabla 8*Matriz de correlaciones policóricas entre ítems de la escala de competencias transversales*

	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7	CT8	CT11	CT12	CT13	CT14	CT15	CT16	CT17	CT18	CT20	CT21	CT22	CT23	
CT1	1																				
CT2	.535	1																			
CT3	.349	.412	1																		
CT4	.267	.232	.288	1																	
CT5	.299	.310	.369	.311	1																
CT6	.476	.450	.461	.299	.526	1															
CT7	.460	.458	.471	.268	.389	.603	1														
CT8	.416	.422	.414	.258	.345	.487	.685	1													
CT11	.214	.186	.234	.412	.242	.319	.319	.273	1												
CT12	.276	.355	.414	.149	.258	.313	.460	.453	.243	1											
CT13	.263	.332	.390	.134	.299	.379	.445	.425	.167	.553	1										
CT14	.402	.364	.350	.168	.332	.430	.463	.440	.225	.427	.545	1									
CT15	.293	.313	.312	.184	.281	.377	.395	.345	.166	.394	.533	.570	1								
CT16	.376	.440	.330	.195	.323	.428	.406	.422	.208	.393	.389	.464	.409	1							
CT17	.315	.415	.388	.229	.313	.400	.476	.479	.304	.483	.436	.470	.402	.549	1						
CT18	.292	.313	.364	.242	.315	.362	.367	.397	.272	.395	.329	.382	.358	.403	.472	1					
CT20	.214	.241	.322	.291	.301	.350	.385	.326	.355	.350	.379	.381	.337	.339	.412	.364	1				
CT21	.335	.340	.340	.289	.302	.406	.481	.487	.327	.388	.346	.432	.380	.419	.470	.514	.542	1			
CT22	.347	.335	.345	.284	.374	.437	.428	.362	.319	.349	.413	.464	.444	.396	.451	.422	.482	.605	1		
CT23	.247	.253	.292	.197	.288	.345	.331	.276	.208	.353	.418	.357	.401	.300	.327	.359	.385	.407	.498	1	

El índice de consistencia interna muestra unos niveles de fiabilidad satisfactorios para el instrumento definitivo ($\alpha=.909$) y para cada una de sus dimensiones: a) F1 “Competencias Ejecutivas” $=.822$; b) F2 “Pensamiento Crítico y Social” $=.818$; y c) F3 “Iniciativa y Liderazgo Social” $=.761$.

La percepción del proceso formativo en relación al curso, titulación y género

Finalmente, la aplicación de la escala permitió analizar las diferencias en las creencias competenciales del alumnado. En la comparativa de curso académico se esperaba un desarrollo progresivo, detectando puntuaciones inferiores en segundo curso hasta alcanzar una puntuación superior en cuarto curso. Como se puede observar en la tabla 9, de esta forma ocurre en las dimensiones de “Competencias Ejecutivas” [$F(2,859) = 3.010, p < .05$] y “Pensamiento Crítico y Social” [$F(2,859) = 3.801, p < .05$] detectando diferencias estadísticamente significativas por cursos. Las pruebas post hoc determinaron que las diferencias se encontraron entre segundo y cuarto curso. En la dimensión de “Iniciativa y Liderazgo Social” no se detectaron diferencias estadísticamente significativas [$F(2,859) = 1.611, p > .05$].

Tabla 9

Desarrollo de competencias transversales en función del curso académico

Dimensión	Curso Académico						$F(2,859)$	ANOVA Diferencia entre grupos
	2° (n=350)		3° (n=273)		4° (n=239)			
	M	D.T	M	D.T	M	D.T		
CE	4.46	0.741	4.53	0.699	4.61	0.726	3.010*	2°<4°
PCS	4.76	0.750	4.83	0.735	4.93	0.697	3.801*	2°<4°
ILS	3.98	0.884	3.92	0.904	4.07	0.941	1.611	—

Nota. CE=Competencias ejecutivas; PCS=Pensamiento crítico y social; ILS=Iniciativa y liderazgo social; * $p < .05$.

Los resultados de la comparativa teniendo en cuenta el curso académico -segundo, tercero o cuarto- y la titulación de procedencia -Educación Infantil o Educación Primaria- mostraron la existencia de efectos especialmente significativos para el factor relacionado con el curso académico [$\lambda = .984$, $F(6,1710) = 2.274$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .008$], pero no para la titulación [$\lambda = .991$, $F(3,854) = 2.494$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .009$]. Sin embargo, la interacción entre el curso-titulación tuvo un efecto significativo [$\lambda = .980$, $F(6,1710) = 2.925$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .010$]. Se detectó que las diferencias se centran, principalmente, en la dimensión de Pensamiento Crítico y Social e Iniciativa y Liderazgo Social (ver tabla 10). La tendencia en la creencia competencial del alumnado de la titulación de Educación Infantil es un decrecimiento entre curso inicial -segundo- y medio -tercero- para finalmente aumentar exponencialmente sus competencias en cursos finales, mientras que el alumnado de Educación Primaria aumenta de forma significativa su percepción a medida que avanzan los cursos académicos.

Tabla 10

Desarrollo de competencias transversales en función del curso académico y titulación

Dimensión	Curso Académico												F (3,854)
	2º				3º				4º				
	Infantil (n=148)		Primaria (n=202)		Infantil (n=104)		Primaria (n=169)		Infantil (n=109)		Primaria (n=130)		
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	
CE	4.50	0.764	4.44	0.725	4.50	0.711	4.56	0.693	4.60	0.737	4.62	0.719	.514
PCS	4.90	0.689	4.66	0.777	4.75	0.767	4.87	0.714	4.89	0.735	4.97	0.663	5.469**
ILS	4.00	0.895	3.96	0.877	3.71	0.946	4.05	0.855	4.02	0.983	4.03	0.878	3.392*

Nota. CE=Competencias ejecutivas; PCS=Pensamiento crítico y social; ILS=Iniciativa y liderazgo social; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Para finalizar, en la comparativa entre alumnos y alumnas, son estas últimas las que obtienen puntuaciones superiores en algunas de las dimensiones de la escala (ver tabla 11). La

prueba *t* para muestras independientes detectó diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de “Pensamiento Crítico y Social” ($t_{862} = -1.919, p < .05$), aunque no se mostraron en la dimensión de “Competencias Ejecutivas” ($t_{862} = -1.919, p > .05$) -con valores muy próximos a la significatividad- y en la dimensión de “Iniciativa y Liderazgo Social” ($t_{862} = -.879, p > .05$).

Tabla 11

Desarrollo de competencias transversales en función del sexo

Dimensión	Sexo				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Alumnos (n=180)		Alumnas (n=682)				
	M	D.T	M	D.T			
CE	4.43	0.774	4.55	0.711	-1.919	.055	.17
PCS	4.71	0.723	4.86	0.733	-2.377	.018*	.21
ILS	3.9	0.953	3.93	0.895	-.879	.380	.00

Nota. CE=Competencias ejecutivas; PCS=Pensamiento crítico y social; ILS=Iniciativa y liderazgo social; * $p < .05$; *d*= Cohen's *d*.

4.4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados del primer estudio permiten alcanzar el objetivo planteado al inicio de este y presentar una herramienta capaz de evaluar la autopercepción de adquisición competencial por parte del alumnado en relación a competencias de tipo transversal (anexo 1). Se trata de una escala fiable y válida que puede ser muy útil para la mejora de la formación docente y la investigación. Por ejemplo, el desarrollo de estudios con esta escala permitirá conocer los posibles tipos y subtipos de competencias deficitarias y/o privilegiadas en relación con los planes de estudio y las estrategias de formación que se lleven a cabo. Ello permitiría

diseñar e incorporar innovaciones con base científica, destinadas a obtener mejoras que puedan medirse a través del uso de esta herramienta.

Los resultados obtenidos en el análisis factorial de la escala diseñada son positivos apoyando el modelo teórico de tres factores de la escala de competencias: Competencias Ejecutivas, Pensamiento Crítico y Social e Iniciativa y Liderazgo Social. Ello permite corroborar la primera de las hipótesis.

Una de las contribuciones clave del presente trabajo es la confirmación estadística de la validez del modelo que plantea el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) sobre las competencias transversales, en el cual se seleccionó un conjunto de 30 competencias categorizadas de la siguiente manera:

- Competencias instrumentales: capacidad de análisis y la síntesis; capacidad para la organización y la planificación; comunicación oral y escrita en lengua materna; comunicación en una segunda lengua; utilización de las Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito de estudio y trabajo; habilidades para la gestión información; recuperación y análisis de información de diferentes fuentes; resolución de problemas; y toma de decisiones.
- Competencias interpersonales: razonar de forma crítica y autocrítica; trabajar en equipo; habilidad para relacionarse con otras personas y en equipos interdisciplinarios; habilidad para comunicarse con expertos de otros ámbitos; capacidad para reconocer la diversidad y la multiculturalidad; capacidad para trabajar en contextos internacionales; y compromiso ético.
- Competencias sistémicas: capacidad para trasladar el conocimiento a la práctica; habilidades investigadoras; habilidad para trabajar y aprender de manera autónoma; capacidad de adaptarse a nuevas situaciones; creatividad; capacidad de liderazgo; conocimiento de otras culturas y costumbres; capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos;

iniciativa y espíritu empresarial; sensibilidad hacia temas medioambientales; preocupación por la calidad; y voluntad de éxito.

La aplicación de esta escala resulta interesante para estudiar los niveles de autopercepción de desarrollo competencial de los y las estudiantes y observar su evolución. Las “Competencias Ejecutivas” y de “Pensamiento Crítico y Social” son las que experimentan una evolución significativa a través de los cursos académicos, lo que apoya a resultados como los Pineda-Herrero et al., (2018) en cuyo trabajo muestran como los titulados otorgan gran importancia a las competencias de trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, y de toma de decisiones; estando también medianamente satisfechos con el aprendizaje que han podido realizar en estas competencias durante su formación universitaria. En contra, están menos satisfechos con la formación en idiomas que han recibido, aunque para el alumnado evaluado esta competencia no se considera de gran relevancia para el empleo. El análisis además por parte de estos investigadores de la opinión de los empleadores refleja que estos otorgan importancia a las competencias de resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación y creatividad, siendo estas mismas competencias las mejor valoradas por los titulados evaluados. El liderazgo es la competencia con la cual los empleadores están menos satisfechos.

En la misma línea que los anteriores autores y corroborando los resultados anteriormente mencionados, Corominas et al. (2006), observaron después de encuestar a un total de 277 docentes de la Universidad de Girona, que el profesorado valoraba positivamente el desarrollo en la universidad de competencias transversales relacionadas con la comunicación y gestión de la información; seguidas, en orden decreciente, por competencias referidas a la disposición hacia la calidad; toma de decisiones, solución de problemas y trabajo en equipo, dejando en los últimos puestos a competencias como las de gestión personal; adaptación al cambio; organización, gestión y liderazgo; e iniciativa y dirección.

De acuerdo con Peñalva y López-Goñi (2014), el seguimiento y la detección de posibles dificultades en la adquisición, desarrollo e integración de las competencias transversales a lo largo de la formación universitaria resulta clave ya que no siempre se desarrollan de forma correcta, siendo las más perjudicadas las competencias transversales relacionadas con la responsabilidad social, el compromiso ciudadano o el respeto por la diversidad, pues una adecuada formación en relación a estos saberes de carácter actitudinal u organizacional, proporcionará a los estudiantes instrumentos clave para mantener relaciones productivas en el contexto profesional (Cuevas y De Ibarrola, 2015).

La aplicación de la escala de competencias en alumnado en formación inicial ha permitido conocer los niveles de adquisición competencial que perciben tener los y las estudiantes, así como las diferencias que existen según el curso académico, especialidad y género al que pertenezcan, corroborando la segunda hipótesis del presente estudio. En lo que respecta a la evolución según el curso académico, y como era esperable, los estudiantes de último curso presentan niveles auto-percibidos más altos de desarrollo competencial que los pertenecientes a cursos iniciales, principalmente en las dimensiones “Competencias Ejecutivas” y “Pensamiento Crítico y Social”.

Los resultados que hemos obtenido según el género muestran que las alumnas se auto-perciben con mayor capacidad de “Pensamiento Crítico y Social” frente a los alumnos, lo que apoya a resultados como los obtenidos por Tamayo et al., (2011), en cuyo estudio se observó que, respecto a los alumnos, las alumnas de la Universidad de Huelva manifestaban una mejor autopercepción en la adquisición de la competencia de adaptación, la cual hace referencia a la capacidad de observar y detectar necesidades, la capacidad para asumir la responsabilidad del trabajo y ser autónomo, la capacidad de reflexión y autocrítica con respecto al desempeño, entre otras. Así mismo, González-Morga et al., (2018) observaron que las mujeres son las que perciben un desarrollo competencial superior en todas las competencias analizadas, a

excepción de la competencia relativa al control emocional, donde no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos.

Respecto a la titulación –Educación Infantil versus Educación Primaria–, no se ha observado diferencias significativas, aunque si existen si analizamos la interacción curso y titulación. El alumnado de Educación Primaria se percibe más competente en el cuarto curso respecto al segundo en todas las dimensiones de la escala, lo que no ocurre en el caso del alumnado de Educación Infantil que se percibe competente en el segundo curso, reduciendo esa percepción en tercero y volviendo a aumentar en el curso final. A pesar de esto último, se observa en ambos casos una percepción final – en cuarto curso - superior que, al inicio, lo que puede considerarse un indicador positivo, ya que este mismo contraste ha revelado en otros estudios un menor nivel competencial en niveles superiores, pudiendo generar sentimientos de incompetencia en los estudiantes (Pérez, 2008).

Los resultados anteriormente descritos han permitido corroborar la segunda de nuestras hipótesis, al observarse diferencias significativas en los niveles de competencias auto-percibidas según el curso, género y especialidad de grado.

Como señalan autores como Pineda-Herrero et al., (2016), es fundamental profundizar en el conocimiento del desarrollo competencial del alumnado universitario a fin de reducir la brecha existente entre la formación universitaria y las demandas del mundo laboral. Para estos autores, el desajuste entre las competencias desarrolladas en la universidad y las demandadas por las empresas ha supuesto una sobre-cualificación de los egresados que les ha generado insatisfacción laboral, lo que tiene efectos negativos en el rendimiento profesional y en su salud psicológica. En esta línea, nuestro trabajo pretende ofrecer una herramienta fiable y válida que permita a las universidades conocer el nivel auto-percibido de desarrollo de competencias transversales de su alumnado y ajustar y reforzar aquellas competencias que mejoren las posibilidades de inserción laboral, y que a su vez los empleadores exigen. Así mismo, la

presente investigación facilita un instrumento validado y útil para la evaluación de la adquisición y desarrollo de las competencias transversales propias de cualquier titulación universitaria, resultando de interés para identificar posibles dificultades en la integración y desarrollo de las mismas. Se ha tenido en cuenta además todos los niveles mediante los que el alumnado universitario debe ir avanzando hasta la obtención de su título, por ello, es considerada adecuada y fiable para la evaluación del desarrollo competencial en etapas iniciales y/o finales del recorrido académico, así como un instrumento adecuado para la realización del seguimiento del proceso de aprendizaje de las mismas. Esta herramienta, además, puede ser de utilidad y de interés tanto para estudiantes en formación inicial, como para estudiantes en proceso de inmersión laboral, así como para personas laboralmente activas.

A pesar de lo anteriormente mencionado, este primer análisis presenta una limitación fundamental. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba con alumnado de grado de Educación Infantil y Primaria. Aunque si bien es cierto que la muestra es elevada y suficiente para hacer este tipo de análisis, sería de interés ratificar la validez de la escala con datos procedentes de otras facultades y titulaciones para evidenciar el comportamiento de la herramienta. Es este uno de nuestros objetivos en próximos estudios.

CAPÍTULO V.

**ESTUDIO 2: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL
PRÁCTICUM DE MAESTROS: ABP Y COACHING
MULTIDIMENSIONAL.**

5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La finalidad de este estudio se dirige a la obtención de los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Conocer el nivel auto-percibido por el alumnado de desarrollo de las competencias transversales, de las específicas comunes a docentes y de las competencias prácticas en el momento previo a la realización del Prácticum I.

Objetivo 2: Conocer el nivel auto-percibido por el alumnado de desarrollo de las competencias anteriormente citadas en el momento de finalizar Prácticum I.

Objetivo 3: Analizar comparativamente los niveles alcanzados de desarrollo de competencias previo y posterior a la realización del Prácticum I bajo el sistema de Aprendizaje Basado en Problemas mediante *Coaching* Multidimensional (modelo ABP-CM) (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015)

En base a estos objetivos y a la literatura científica consultada se pretende corroborar la siguiente hipótesis: se producirá un avance en los niveles auto-percibidos de competencias tras la realización del periodo formativo de Prácticum mediante el modelo ABP-CM.

5.2. PARTICIPANTES, INSTRUMENTO, PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

La realización del estudio contó con un total de 246 estudiantes del Grado de Educación Primaria de segundo curso (año académico 2011/12) que se encontraban en su aula ordinaria en dos momentos diferenciados de la aplicación del cuestionario. El 59% del alumnado matriculado en Prácticum I participó en el pretest (145 estudiantes) y el 79% en el postest (196 estudiantes). La edad de la muestra se encuentra entre los 18 y los 40 años, siendo la media de edad de la misma de 20,48 años (d.t. 2,993). Los encuestados han sido mayoritariamente mujeres, representando el 68,3% en el pretest y el 67,9% en el postest.

Instrumento

Con el objeto de obtener información sobre la auto-percepción que los y las estudiantes tienen acerca de su desarrollo competencial, se diseñó un cuestionario basado en las competencias incluidas en el *Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005). El cuestionario incluye además una serie de elementos de carácter general dirigidos a obtener información sociodemográfica como la edad y el género.

El cuestionario elaborado recoge información de un total de 54 competencias distribuidas en tres bloques que se evalúan con una escala Likert de 0 a 6, donde 0 significa “No se desarrolla la competencia” y 6 “Se desarrolla mucho” (anexo 2). En el primer bloque, el alumnado puntuó el nivel de desarrollo que consideraba poseer en las 23 competencias transversales (ANECA, 2005) (p.ej.: análisis y síntesis; tomar decisiones; razonar de forma crítica; conocer otras culturas y costumbres), en el segundo bloque señalaba del mismo modo el grado de desarrollo que percibía tener en las 23 competencias específicas comunes a docentes (ANECA, 2005) (p.ej.: conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos; desempeñar la función tutorial; colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno; asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la

autoevaluación de la propia práctica), y en el tercer y último bloque marcaba su nivel de desarrollo en las 8 competencias prácticas que se definen para Prácticum en el plan de estudios de la Universidad de Córdoba para la formación práctica docente (p.ej.: relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro; adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma).

Se aplicó el mismo cuestionario en el pretest y en el postest.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en la FCE de la UCO. El cuestionario se aplicó en dos momentos diferenciados por personal del equipo de investigación quienes fueron formados especialmente para dicha tarea. La primera aplicación se llevó a cabo previo al comienzo de Prácticum I y la segunda, una vez finalizado este periodo. Entre el pretest y el postest solo medió la experiencia formativa de prácticas. El alumnado respondió de forma individual y voluntaria, informándoles previamente de la confidencialidad de sus respuestas. Los y las estudiantes invirtieron un total de 15-20 minutos en la cumplimentación del cuestionario.

Análisis de datos

Para observar los cambios producidos entre el pretest y el postest, se llevó a cabo un contraste de hipótesis a través de la prueba *T* para muestras independientes, encaminado a conocer el aumento en la auto-percepción de desarrollo competencial por parte del alumnado. Se han tenido que utilizar pruebas *T* para muestras independientes debido a que no fue posible vincular ambos cuestionarios, los sujetos encuestados en el pretest y el postest son en su gran mayoría los mismos, pero no se les solicitó que se identificaran en ningún momento.

Se ha asumido un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y del 99% ($p < 0,01$), dependiendo de los casos. Toda la información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS v.18 para Windows.

5.3. RESULTADOS: PERCEPCIÓN DE DESARROLLO EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES, ESPECÍFICAS DOCENTES Y PRÁCTICAS.

Seguidamente, se muestran los resultados obtenidos a partir del pretest y el postest en relación a la autopercepción del alumnado sobre la adquisición y desarrollo de: las competencias transversales; las competencias específicas de docentes; y las competencias prácticas.

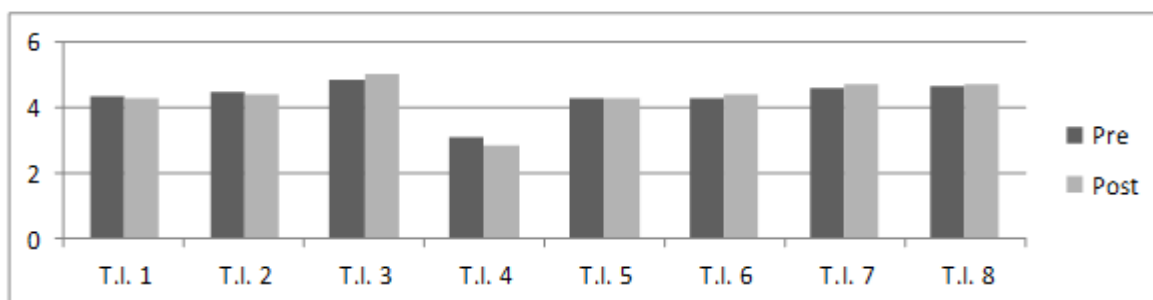
Competencias Transversales

Instrumentales

La auto- percepción del desarrollo de las competencias trasversales de tipo instrumental no mostró ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest (ver figura 4).

Figura 4.

Puntuaciones medias en el desarrollo de las Competencias Trasversales Instrumentales por parte del alumnado

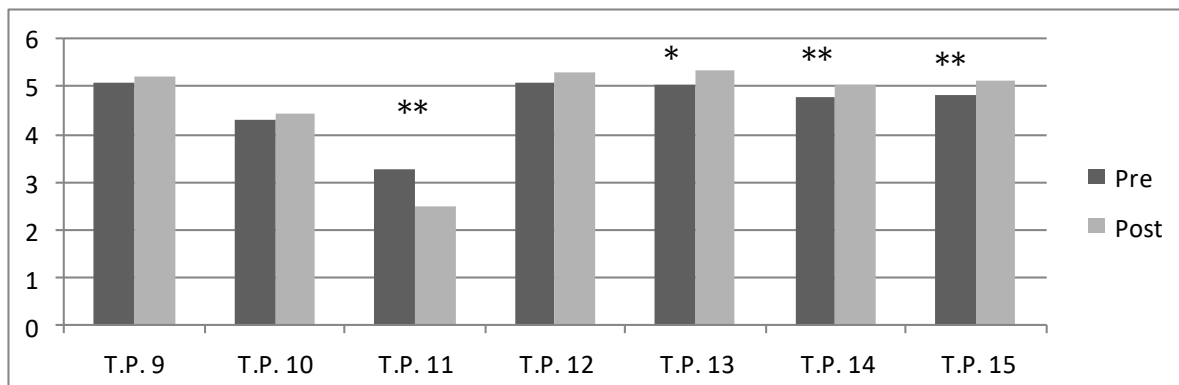


Personales

Algunas de las competencias transversales de tipo personal sí mostraron una evolución significativa entre el pretest y el postest (ver figura 5). La única competencia que presentó una bajada en el nivel de desarrollo auto-percibido entre el pretest y el postest fue la referida a “Trabajar en un contexto internacional” ($t= 3,935$; $p<0,01$). Sin embargo, las tres competencias “Reconocer la diversidad y la multiculturalidad” ($t= -2,567$; $p<0,05$) “Razonar de forma crítica” ($t= -2,869$; $p<0,01$) y “Compromiso ético” ($t= -2,777$; $p<0,01$) mostraron un incremento significativo al comparar los dos momentos.

Figura 5

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Transversales Personales por parte del alumnado



Nota: (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

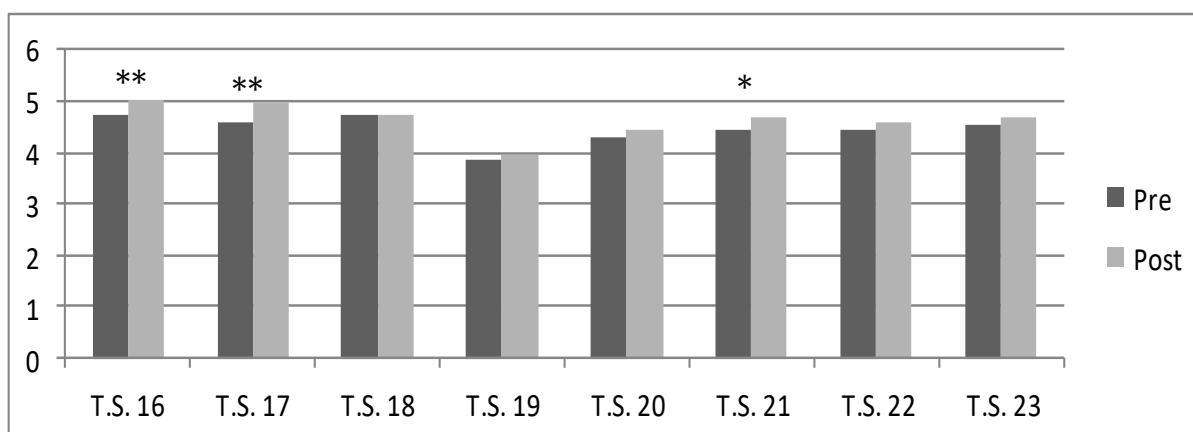
Sistemáticas

En tres de las competencias de tipo sistémico sometidas a estudio también se observó una evolución significativa entre el pretest y el postest (ver figura 6). Las competencias 16 ($t= -2,649$; $p<0,01$), 17 ($t= -2,865$; $p<0,01$) y 21 ($t= -2,048$; $p<0,05$) mostraron un incremento significativo entre ambas medidas. Por lo que, tanto la percepción del desarrollo de la

competencia de “Aprendizaje autónomo”, como la de “Adaptación a nuevas situaciones” y “Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor”, aumentan tras la experiencia formativa del Prácticum.

Figura 6

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Transversales Sistémicas por parte del alumnado



Nota: (*p <0,05; **p<0,01)

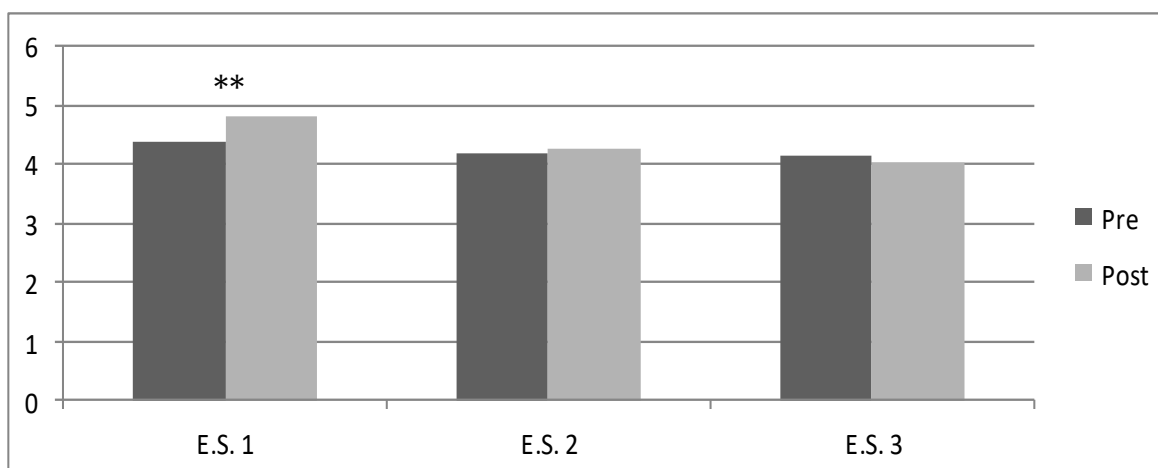
Competencias Específicas

Saber

La autopercepción del desarrollo de las competencias específicas catalogadas como *saber* mostraba un aumento en la competencia 1 ($t = -3,969$; $p < 0,01$) (ver figura 7). En el posttest los y las estudiante perciben que su desarrollo en la competencia “Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje” es superior tras la experiencia formativa de Prácticum.

Figura 7

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber por parte del alumnado



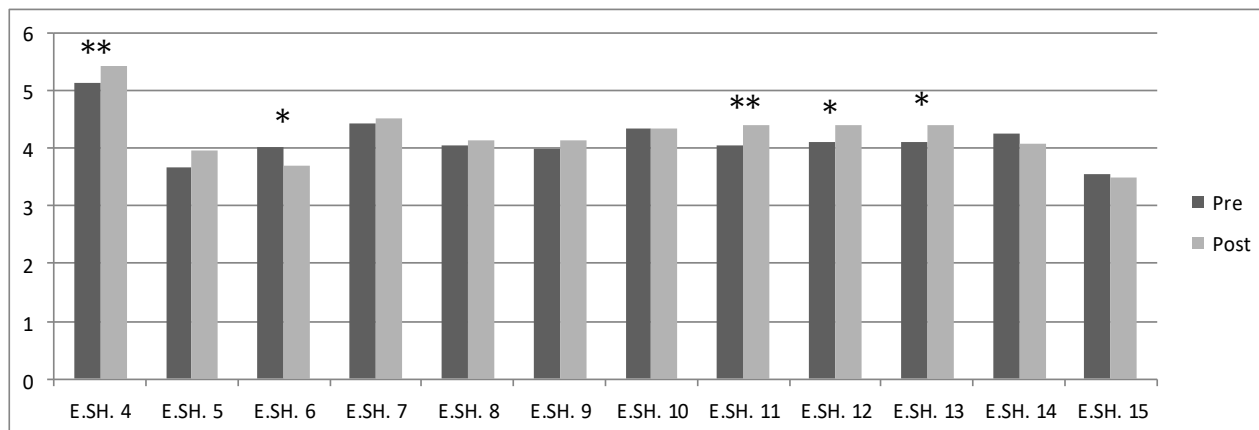
Nota: (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

Saber Hacer

La autopercepción del desarrollo de las competencias específicas catalogadas como *saber hacer* revelaba un aumento en prácticamente la mitad de ellas (ver figura 8). Las competencias 4 ($t = -2,725$; $p < 0,01$), 11 ($t = -2,716$; $p < 0,01$), 12 ($t = -2,197$; $p < 0,05$), y 13 ($t = -2,032$; $p < 0,05$) mostraban un incremento significativo entre las medidas de pretest y postest. No obstante, la competencia 6 ($t = 1,985$; $p < 0,05$), “Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural”, reflejó una disminución en el nivel de desarrollo percibido entre el pretest y el post-test.

Figura 8

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Hacer



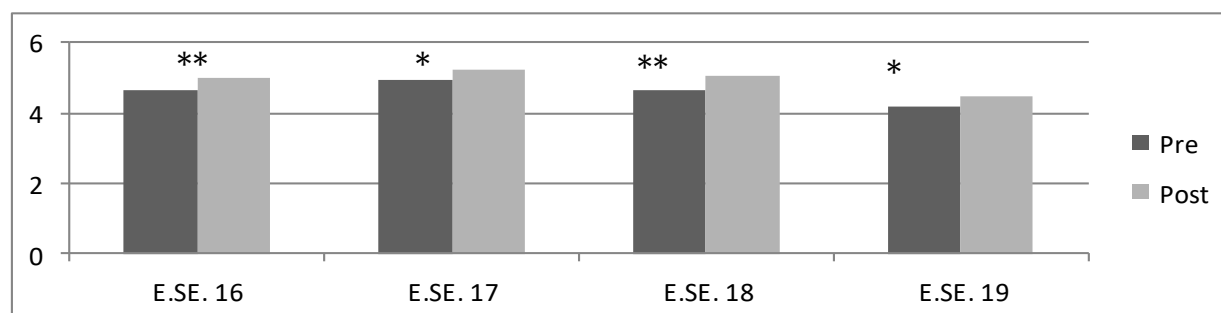
Nota: (*p <0,05; **p<0,01)

Saber Estar

En relación a la autopercepción del desarrollo de las competencias específicas clasificadas como *saber estar* se observaron diferencias significativas entre el pretest y postest en todas las competencias de esta categoría (ver figura 9). Las competencias 16 ($t = -2,813$; $p < 0,01$), 17 ($t = -2,252$; $p < 0,05$), 18 ($t = -3,121$; $p < 0,01$) y 19 ($t = -1,997$; $p < 0,05$) mostraron un incremento significativo tras el desarrollo del Prácticum.

Figura 9

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Estar



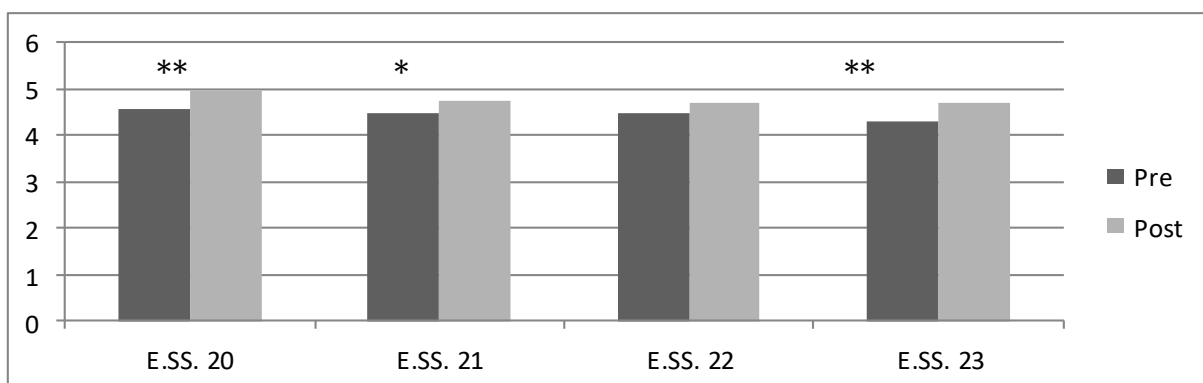
Nota: (*p <0,05; **p<0,01)

Saber Ser

Relativo a la autopercepción de desarrollo de las competencias específicas catalogadas como *saber estar* se observó un incremento estadísticamente significativo entre el pretest y postest en tres de las cuatro competencias de esta categoría (ver figura 10). En las competencias 20 ($t= -2,862$; $p<0,01$), 21 ($t= 2,314$; $p<0,05$) y 23 ($t= -2,921$; $p<0,01$) los y las estudiantes mostraban mayor percepción en su desarrollo competencial una vez finalizada su experiencia formativa de Prácticum.

Figura 10

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias Específicas referidas al Saber Ser



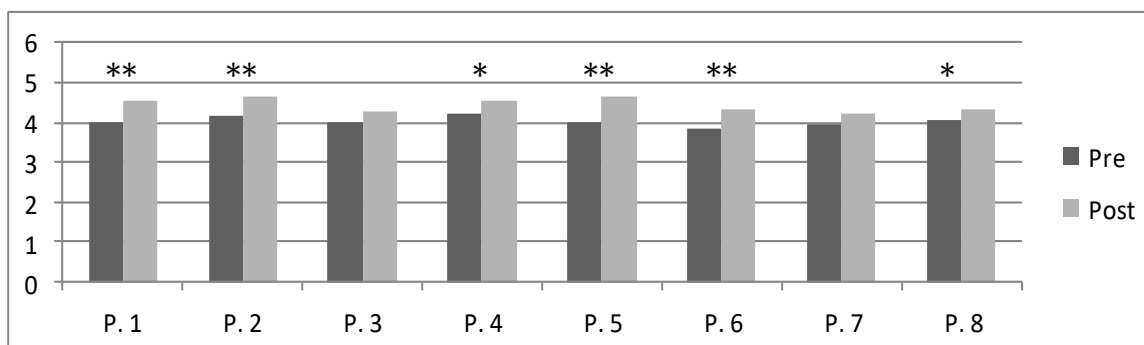
Nota: (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

Competencias Prácticas

La autopercepción del desarrollo de las competencias prácticas mostró un aumento en seis de las ocho competencias evaluadas en esta categoría (ver figura 11). Las competencias 1 ($t= -3,679$; $p<0,01$), 2 ($t= -3,570$; $p<0,01$), 4 ($t= -2,324$; $p<0,05$), 5 ($t= -4,540$, $p<0,01$), 6 ($t= -3,369$, $p<0,01$), y 8 ($t= -2,035$, $p<0,05$), reflejó un incremento significativo entre las medidas de pretest y postest.

Figura 11

Puntuaciones medias en el desarrollo de las competencias prácticas por parte del alumnado



Nota: (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

5.4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

La revisión de la literatura científica nos ha proporcionado indicios de la efectividad en el desarrollo y consolidación competencial del modelo formativo de Prácticum desplegado por la UCO, el cual se basa en un sistema de *coaching* multidimensional focalizado en experiencias y problemas reales a los que el alumnado hace frente en el contexto escolar de prácticas - modelo ABP-CM (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015)-. Los resultados obtenidos nos han permitido corroborar dicha hipótesis.

Autores como Robledo et al., (2015) precisan que determinadas estrategias metodológicas favorecen en gran medida el desarrollo de algunas tipologías de competencias. Concretamente, tras la comparación de diversos métodos (Aprendizaje Basado en Problemas, método de casos, método de expertos, método de estudio compartido y método de estudio dirigido), estos autores afirman que el Aprendizaje Basado en Problemas o ABP es la metodología más efectiva para el desarrollo en el alumnado de competencias de tipo instrumental, sistémico o interpersonal. Para estos autores existen dos posibles razones: 1) el vínculo entre el conocimiento adquirido y la práctica profesional, y 2) la exigencia de una mayor autonomía por parte del alumnado. Por su parte, Carrasco (2012) señala que la

integración y desarrollo competencial por parte de los y las estudiantes exige la puesta en marcha de un conjunto coherente y adecuadamente coordinado de estrategias metodológicas, donde estén presentes distintas acciones y contextos formativos. Esta manera de trabajar favorece la vinculación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las demandas del contexto profesional.

Como señalan diversos autores (Egido y López, 2016; Gairín-Sallán et al., 2019; Rodríguez- Gómez et al., 2017), el Prácticum es clave para la adquisición y el desarrollo competencial y profesional de los futuros docentes y, por tanto, para entender con mayor nivel de detalle los elementos que favorecen su éxito a fin de garantizar la calidad de los planes formativos de los maestros y maestras en formación. Al respecto, en nuestro estudio hemos querido confirmar como la utilización de determinadas metodologías formativas puede potenciar aún más ese desarrollo competencial en el periodo formativo de Prácticum. Los resultados de nuestro segundo estudio han permitido corroborar la hipótesis de partida, demostrado que la mitad de las competencias estudiadas experimentaron un avance significativo atendiendo a la autopercepción de desarrollo competencial del propio alumnado. Solo dos de la totalidad de las competencias evaluadas han registrado una disminución en el grado de autopercepción de desarrollo: trabajar en un contexto internacional y diseñar/desarrollar proyectos y unidades de programación adaptadas al contexto sociocultural del centro educativo. Resultados que eran esperables pues el programa de Prácticum I se orienta a la inmersión del estudiante en contextos educativos reales para la observación, el análisis y la evaluación de la experiencia práctica, y no para el diseño e intervención de la misma (objetivos principales de Prácticum II y III). Por otro lado, la disminución de la autopercepción en las dos competencias mencionadas podría ser debida además a la toma de conciencia por parte del alumnado de su falta de recursos y/o estrategias para enfrentarse a retos como la internacionalización y la inclusión. En esta línea, el barómetro de Empleabilidad

y Empleo Universitario de 2015 recoge que el paso por la universidad es clave para saber trabajar en equipo, para aprender a comunicarse de forma escrita; y para favorecer el desarrollo de la habilidad de trabajo autónomo e independiente. Por el contrario, puntualiza que se observa un menor impacto en el desarrollo de una lengua extranjera, el conocimiento relacionado con las redes sociales y comunidades, y la capacidad para trabajar en contextos internacionales.

En lo relativo a las competencias transversales, el alumnado expone haber experimentado un incremento significativo en un tercio de las competencias analizadas. Entre ellas las que mayor desarrollo han sufrido han sido las de tipo personal y sistemático. El alumnado se percibe más capacitado para: reconocer la diversidad y la multiculturalidad, aprender de forma autónoma, adaptarse a nuevas situaciones, comprometerse éticamente, razonar de forma crítica y tomar la iniciativa con espíritu emprendedor. La percepción de este incremento puede entenderse como un indicio de que el modelo ABP-CM es adecuado para hacer frente a limitaciones tales como la falta de cultivo del pensamiento y acción sociocrítica propias de los sistemas tradicionales de Prácticum (Carr & Kemmis, 1983; Contreras, 1997; Pérez Gómez, 2010; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Zeichner, 1987). Por otro lado, el desarrollo en estas competencias es coherente con las bases teóricas que soportan las metodologías docentes del *coaching* y del ABP, por lo que se puede deducir que el modelo implementado de Prácticum es un modelo adecuado para estimular y promover la adquisición y el avance de las competencias transversales. Estos resultados vienen a apoyar a los obtenidos por Fidalgo et al., (2008) quienes concluyeron que la metodología del ABP resulta significativamente más eficaz que el método del caso para el desarrollo de las diferentes competencias generales (instrumentales, sistémicas y personales) presentes en la formación docente inicial; y todo ello tanto en primero, segundo, como en tercero de carrera.

Centrándonos en las competencias específicas para maestros y maestras de Educación Primaria, el plan de formación de Prácticum mediante ABP-CM parece tener una gran

incidencia en el adecuado desarrollo de las mismas. En más de la mitad de estas competencias, la autopercepción de los y las estudiantes sobre su desarrollo mostró incrementos estadísticamente significativos de carácter positivo. En línea con la finalidad y la temática de interés de Prácticum I, los y las estudiantes se auto-perciben a la finalización del periodo formativo de Prácticum como más competentes en las categorías de “saber” y de “saber hacer” tales como: comprender la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje, respetar las diferencias culturales y personales de los miembros de la comunidad educativa, realizar actividades de apoyo en educación inclusiva, promover la calidad de los procesos educativos y utilizar la evaluación para su regulación y mejora. Así mismo, se perciben competentes en la totalidad de las competencias relativas al “saber estar”, tales como la optimización y buena utilización de las relaciones interpersonales en el campo de trabajo, las habilidades comunicativas, y las estrategias de trabajo en equipo y convivencia. Del mismo modo ocurrió con tres de las cuatro competencias relativas al “saber ser”, como son: la asunción de responsabilidades, la toma de decisiones, la dimensión ética y crítica de la labor educativa y la necesidad de desarrollo profesional continuo en base a la autoevaluación de la propia práctica. Los resultados obtenidos apoyan las conclusiones de estudios como el de la profesora Mérida (2007) quién corroboró la influencia positiva que ejerce el Prácticum en el desarrollo de competencias de tipo procedimental y actitudinal. Así como a los resultados obtenidos en el estudio de Rodríguez-Gómez et al. (2017) quienes concluyeron que las competencias asociadas a la gestión del aula (p.ej.: desarrollo de procesos de interacción y comunicación en el aula, organización del alumnado, del tiempo y de los espacios, y fomento de un clima favorable de aprendizaje y convivencia) son las que se desarrollan en mayor medida a lo largo de las prácticas en las escuelas. En cambio, aunque las competencias vinculadas a las relaciones y las formas de trabajar (participación en procesos de mejora, regular procesos de interacción y comunicación de los grupos, acción tutorial y colaboración entre diferentes sectores de la

comunidad educativa y el entorno social) reflejan una alta valoración, parecen ser las que se benefician en menor medida por la realización del Prácticum.

En conclusión, la comparación controlada entre pretest y posttest nos lleva a pensar que el desarrollo auto-percibido de las competencias analizadas se atribuye a efectos positivos inherentes a la experiencia formativa de Prácticum I a través del modelo ABP-CM. La autoevaluación positiva en el área actitudinal y de compromiso ético puede suponer además un indicio de que el modelo ABP-CM actual contribuye a la superación del trabajo preferente en el plano técnico y marginal en el plano descrito por Zeichner (1987) como socio-crítico.

Por último y según los resultados de las competencias prácticas analizadas recogidas en el plan de estudios de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba dentro de la materia Prácticum (para los tres niveles), los y las estudiantes manifestaron un desarrollo significativo en su adquisición. Por lo que, podemos afirmar que el plan de formación de Prácticum I bajo el modelo implantado puede definirse como exitoso en base a las autovaloraciones del alumnado.

Como se refleja en los resultados anteriormente descritos, la puesta en práctica del modelo ABP-CM revela unos resultados satisfactorios en lo relativo a la autoevaluación de desarrollo competencial por parte del alumnado. Aunque no es posible vincular de manera directa la metodología utilizada y el nivel de desarrollo y adquisición competencial que percibe el alumnado, puede inferirse que los beneficios que se les presupone al *coaching* y al ABP guardan una estrecha vinculación con gran parte de las competencias que han sido percibidas como más desarrolladas durante el periodo formativo de Prácticum. Todo ello nos lleva a pensar que el nuevo modelo ABP-CM implantado por la UCO puede ser enormemente beneficioso como catalizador para la adquisición y cristalización de competencias tal y como señalábamos en nuestra hipótesis inicial y desglosábamos en nuestros tres objetivos.

CAPÍTULO VI.

ESTUDIO 3: DESARROLLO DE COMPETENCIAS TIC Y PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL PRÁCTICA DEL PROFESORADO

6.1. OBJETIVO E HIPÓTESIS

La finalidad del presente estudio es conocer cómo las prácticas educativas de los y las estudiantes de Educación Primaria mediante el modelo ABP-CM (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015) en los centros educativos y en la universidad, favorecen el nivel auto-percibido de desarrollo de competencias relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y para la educación inclusiva. Como objetivos principales este estudio se orientan a: 1) conocer el nivel auto-percibido por el alumnado de desarrollo de las competencias TIC y para la educación inclusiva en el momento previo a la realización del Prácticum I mediante el modelo ABP-CM; 2) conocer el nivel auto-percibido por el alumnado de desarrollo de las competencias TIC y para la educación inclusiva en el momento de finalizar Prácticum I mediante el modelo ABP-CM; 3) analizar comparativamente los niveles alcanzados de desarrollo de competencias previo y posterior a la realización del Prácticum I mediante el modelo ABP-CM; y 4) descubrir posibles cambios significativos en las competencias por la realización de Prácticum I para valorar el impacto del modelo formativo ABP-CM.

Para avanzar hacia la consecución de los objetivos de investigación descritos, se observará si existe avance en el nivel autopercebido de competencias TIC y para la educación inclusiva tras cursar Prácticum mediante el modelo ABP-CM. Se plantea como hipótesis, por tanto, que se producirá un avance en los niveles autopercebidos de competencias tras la realización de Prácticum mediante el modelo ABP-MC.

6.2. PARTICIPANTES, INSTRUMENTO, PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

La población de estudio la conforma la totalidad del alumnado matriculado durante el mismo curso académico en Prácticum I (2º curso) del grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (UCO). De la población de partida, se encuestó a todos los y las estudiantes que se encontraban en su aula habitual en el momento de la aplicación del instrumento: 1) Pretest: previo a la realización de Prácticum I; y 2) Postest: una vez finalizado el periodo de prácticas en centros educativos, así como los seminarios y actividades formativas que componen la asignatura. En el pretest participaron 145 estudiantes (el 59% de la población), y en el postest 196 estudiantes (el 79% de la población).

La media de edad de los encuestados ha sido de 20,48 años (d.t. 2,993) y sus edades han oscilado entre los 18 y los 40 años. La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres. En el pretest el 68,3% del total son mujeres; siendo de 67,9% en el postest.

Instrumento

El instrumento utilizado está compuesto por 46 competencias transversales y específicas, de las cuales 13 han sido el objeto de estudio por su vinculación con las TIC y con la educación inclusiva (ver tabla 12 y 13).

Figura 12*Competencias vinculadas con las TIC.*

COMPETENCIAS VINCULADAS CON LAS TIC	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
INSTRUMENTALES	CTI 5. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	CTI 6. Gestionar la información
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
SABER HACER	CESH10. Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
SABER ESTAR	CESE16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones

Nota. Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005).

Figura 13*Competencias vinculadas con la Educación Inclusiva*

COMPETENCIAS VINCULADAS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
PERSONALES	CTP13. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad
SISTÉMICAS	CTS20. Conocer otras culturas y costumbres
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
SABER HACER	CESH4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	CESH6. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	CESH7. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	CESH13. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva

SABER ESTAR	CESE18. 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
	CESE19. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
SABER SER	CESS22. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral

Nota. Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005).

Todas ellas se evalúan a través de una escala Likert de 0 a 6, donde 0 significa “No se desarrolla la competencia” y 6 “Se desarrolla mucho”.

Además de la información relativa a las competencias, se incluyó previamente una serie de cuestiones de ámbito general dirigidas a obtener datos de tipo socio-demográficos como la edad y el género.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. El mismo cuestionario auto-informe se aplicó en dos momentos diferenciados (pretest/posttest) por miembros del equipo de investigación especialmente formados para ello. El primer momento de aplicación se realizó previo al comienzo de Prácticum I y el segundo justo a la finalización del mismo. Entre la aplicación previa y posterior del cuestionario solo medió la experiencia formativa de Prácticum I. El alumnado fue informado de la voluntariedad de su participación y de las garantías de anonimato y confidencialidad. Cada participante respondió de manera individual cumplimentando el auto-informe de manera individual, utilizando en la tarea entre 15 y 20 minutos.

Análisis de datos

Aunque los encuestados en el pretest y el postest son en su mayoría los mismos sujetos, ya que pertenecían al mismo grupo/aula, no fue posible vincular por individuo las dos pruebas, al no solicitarles que se identificaran. Por esta razón, para establecer los cambios entre el pretest y el postest, se llevó a cabo un contraste a través de la prueba *T* para muestras independientes, con el objeto de identificar el incremento en la autopercepción de adquisición de competencias. Se ha asumido un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$) y del 99% ($p < 0,01$), dependiendo de los casos. La información ha sido procesada mediante el paquete estadístico SPSS v.18 para Windows. El tamaño del efecto estadístico se realizó siguiendo las indicaciones de Cohen (1977).

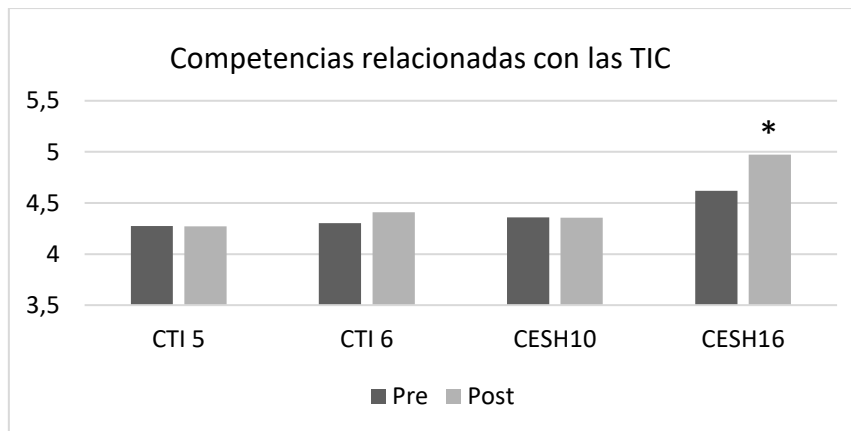
6.3. RESULTADOS: PERCEPCIÓN DE DESARROLLO EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES RELACIONADAS CON LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Competencias TIC

De las cuatro competencias relacionadas con las TIC (ver figura 14), ha sido la competencia específica de *Saber estar* “Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones” la que ha mostrado un aumento significativo en la autopercepción de desarrollo al comparar los dos momentos de medida, siendo reducido el tamaño del efecto estadístico ($t = -2,813$; $p < 0,01$; d de Cohen = 0,31)

Figura 14

Puntuaciones medias en la autopercepción de desarrollo de las competencias relacionadas con las TIC



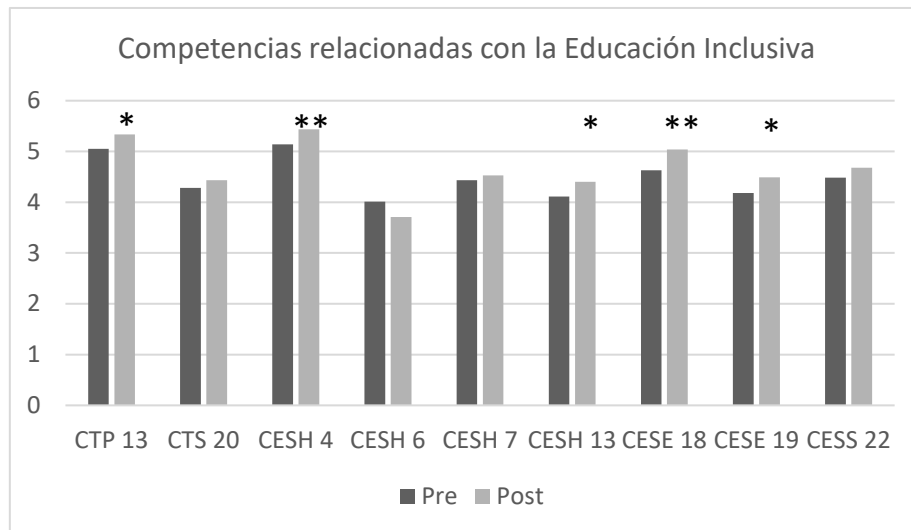
Nota. (*p <0,05; **p<0,01).

Competencias para la Educación Inclusiva

De las nueve competencias relacionadas con la educación inclusiva, se ha observado una evolución significativa entre el pretest y el postest en cinco de ellas (ver figura 15). Las competencias CPT 13 ($t = -2,567$; $p < 0,05$; d de Cohen=0.30), CESH 4 ($t = -2,725$; $p < 0,01$; d de Cohen=0.30), CESH 13 ($t = -2,032$; $p < 0,05$; d de Cohen=0.22), CESE 18 ($t = -3,121$; $p < 0,01$; d de Cohen=0.34) y CESE 19 ($t = -1,997$; $p < 0,05$; d de Cohen=0.23) mostraban un aumento significativo entre ambas medidas, siendo en todos los casos pequeño el tamaño del efecto estadístico. Así, tras la experiencia formativa del Prácticum I mediante el modelo formativo ABP-CM, es mayor la autopercepción de las competencias: “Reconocer la diversidad y la multiculturalidad”; “Respetar las diferencias culturales y personales”; “Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva”; “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”; y “Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno”.

Figura 15

Puntuaciones medias en la autopercepción de desarrollo de las competencias relacionadas con la Educación Inclusiva.



Nota. (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).

6.4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio ha buscado conocer como las prácticas bajo el modelo ABP-CM favorecen el desarrollo de competencias TIC y para la Educación Inclusiva en la formación docente. Los resultados nos permiten observar cómo las competencias que mayor autopercepción de desarrollado han obtenido, tienen en común: que son competencias vinculadas al desarrollo de conocimiento, observación, análisis y colaboración con relación a la educación inclusiva. En contraposición, no se ha observado un avance estadísticamente significativo en el resto de las competencias para la educación inclusiva referidas a aspectos de diseño e intervención.

Como en el estudio dos, los resultados obtenidos eran esperables pues el programa formativo de Prácticum I está orientado a la inmersión del alumnado de segundo curso en

entornos escolares para la observación, la evaluación y el análisis, y no para el diseño e intervención. Las competencias cuyo aumento no ha sido significativo son las relativas a: diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación individualizadas; la promoción del aprendizaje autónomo; las estrategias que eviten la exclusión; y la potenciación del rendimiento académico del alumnado y su progreso escolar.

Izuzquiza et al. (2015), en su estudio sobre la percepción de la competencia profesional de los recién egresados para hacer frente a retos vinculados a la educación inclusiva, observaron que, si bien los y las estudiantes manifestaban necesidades de formación y preocupación a la hora de atender correctamente a todo el alumnado en un mismo espacio/aula, mostraron fortalezas respecto a “valorar de forma positiva la diversidad del alumnado”. En la misma línea, González-Morga et al., (2018) observaron que las competencias transversales percibidas como más desarrolladas por el alumnado de último curso de formación universitaria eran las relacionadas con la valoración y respeto a la diversidad y multiculturalidad, seguidas muy de cerca del trabajo colaborativo y cooperativo en equipos multidisciplinares. Resultados de ambos estudios muy similares a los obtenidos en el nuestro, siendo nuestra muestra de estudiantes de segundo curso y no de cuarto, como es el caso de los estudios descritos. Esto nos hace presuponer que las competencias transversales mencionadas se adquieren en los primeros cursos y se mantienen y potencian a lo largo del resto de la formación universitaria.

Atendiendo a las conclusiones anteriormente descritas y a las obtenidas en nuestro propio estudio sobre el desarrollo de competencias para la educación inclusiva, podemos inferir que la experiencia formativa de Prácticum I a través del modelo ABP-CM es especialmente positiva en este sentido. Será en el tercer y cuarto curso, durante el desarrollo del Prácticum II y III respectivamente, donde se posibilite la estimulación y el desarrollo competencial para la educación inclusiva más vinculadas con el diseño y desarrollo de intervenciones y proyectos específicos.

Respecto a las competencias relacionadas con las TIC, es importante reseñar que, de las cuatro competencias analizadas, la única competencia auto-percibida por el alumnado como más desarrollada sea la relativa a aspectos comunicativos, no necesariamente mediados por las tecnologías de la información. En contraposición, no parecen percibirse incrementadas en este periodo formativo las tres competencias que aluden a las tecnologías de la información. A pesar de ello, los niveles de autopercepción competencial manifestados relativos a las TIC son altos en su totalidad. Una posible explicación al hecho de que solo una competencia TIC se haya percibido especialmente desarrollada dentro del conjunto analizado podría ser que los y las estudiantes, en este periodo, no han experimentado suficientemente y de manera novedosa y relevante con las tecnologías de la información, en oposición con las que ya dominaban o venían desarrollando. Quizás la experiencia práctica en los centros educativos actuales no proporcione muchas alternativas y oportunidades en este sentido, aunque no por falta de tecnología en las escuelas (Area y Guarro, 2012). Según Fernández (2007) la adaptación del profesorado a las TIC se produce fundamentalmente a nivel de usuario de herramientas informáticas (alfabetización tecnológica) más que a nivel de integración profesional y curricular (capacitación tecnológica). En este sentido, diferentes autores concluyen en sus estudios (Cabezas et al., 2014; Cozar y Roblizo, 2014; Pérez y Rodríguez, 2016) que la formación inicial de los y las docentes de Educación Primaria en competencias de tipo digital parece ser una necesidad pendiente de resolver.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, y con el objeto de potenciar en mayor medida el aprovechamiento de la experiencia formativa en Prácticum I, podrían incorporarse propuestas y acciones concretas de observación, evaluación y análisis en relación al uso de las TIC en los centros de prácticas, que hasta el momento no se encuentran presentes de manera específica en los aspectos a tratar en este periodo.

El análisis de la evolución de las competencias TIC y para la educación inclusiva evaluadas refleja que el Prácticum I mediante el modelo ABP-CM supone una experiencia de formación de gran valor para los futuros profesionales y por tanto corrobora en gran medida la hipótesis de partida.

Que el alumnado que cursa Prácticum pueda elegir los temas sobre los que profundizar y evolucionar como profesional, seleccionándolos de las demandas y situaciones reales del entorno educativo donde realiza sus prácticas, contando para ello con un proceso de *coaching* multidimensional - procedente del tutor/a y de sus iguales-, podrían ser aspectos claves con un valor estratégico para favorecer el desarrollo de docentes comprometidos y proactivos con una educación inclusiva real.

CAPÍTULO VII.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

En este último capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos en los tres estudios anteriormente expuestos, así como las principales conclusiones alcanzadas en esta tesis. Para el desarrollo de este apartado se tendrá como referente la hipótesis principal de partida, y los objetivos e hipótesis de cada uno de los estudios mencionados. Estos fines se relacionarán con la revisión de la literatura científica y el debate académico que sobre la formación del profesorado se ha sostenido en los tres primeros capítulos, así como con los resultados concretos que se han alcanzado en cada uno de los tres estudios realizados. Con todo ello se busca aportar una visión más precisa de hasta qué punto la formación práctica de los docentes puede llegar a convertirse en un ámbito nuclear de la formación inicial docente en general, siempre que para ello se utilicen modelos formativos multidimensionales. En este caso, modelos basados en problemas, y con una orientación hacia el apoyo y la guía durante el proceso formativo (*coaching*).

Los tres estudios realizados tratan de dar respuesta y corroborar el objetivo principal del trabajo orientado a examinar los posibles cambios en la autopercepción de desarrollo competencial en docentes en formación inicial con motivo de su participación en la asignatura Prácticum a través del sistema de Aprendizaje Basado en Problemas mediante *Coaching*

Multidimensional (modelo ABP-CM) (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). La discusión y principales conclusiones se exponen en torno a los siguientes aspectos: 1) Obtención de una escala fiable para evaluar el nivel auto-percibido de competencias transversales (estudio 1); 2) Creencias competenciales transversales y específicas de docentes mediadas por el sistema de formación de Aprendizaje Basado en Problemas y *Coaching* Multidimensional (estudios 2 y 3); y 3) Limitaciones detectadas y las futuras líneas de investigación (estudio 1, 2 y 3).

Obtención de una escala fiable para evaluar el nivel auto-percibido de competencias transversales

La aparición acelerada de nuevos conocimientos y demandas del mercado laboral sitúan a España en el grupo de países europeos con mayor desajuste entre niveles de formación y empleabilidad. La Estrategia Europa 2020 deriva a las instituciones educativas la responsabilidad de favorecer el empleo y la inserción socio-laboral de los jóvenes universitarios replanteándose, en el espacio europeo común, poner el foco en la redefinición curricular de la enseñanza.

La adquisición y desarrollo de las competencias transversales en Educación Superior constituye para las agencias y organismos internacionales un área relevante de preocupación y discusión (CEDEFOP, 2014; OCDE, 2015; OIT, 2015; Unesco, 2016). Estas instituciones señalan la importancia de indagar en la formación de los futuros profesionales y en la necesidad de mejorar la brecha existente entre las competencias adquiridas durante la formación universitaria y las demandas de un mercado laboral que cada vez exige más a los egresados un nivel de flexibilidad y de adaptación al entorno y a las necesidades de la profesión mucho mayor.

Para ajustar y renovar los planes de formación inicial, consideramos necesario y clave contar con información válida y fiable de los niveles de desempeño de las y los futuros

profesionales en cada una de las dimensiones competenciales que se busca desarrollar durante el periodo formativo superior. De este modo, se requiere identificar información válida fundamentada empíricamente que permita tomar decisiones sobre las intervenciones que puedan ser necesarias tanto a nivel curricular, como metodológico o evaluativo, así como también en lo que respecta a la formación continua de los profesionales en ejercicio.

La revisión de la literatura científica permite evidenciar que la formación en competencias es un aspecto clave en el que indagar para la mejora continua de la formación docente inicial y posterior, y por tanto para la mejora de la actividad profesional. Por ello es de enorme importancia contar con instrumentos fiables y validados para evaluarlas. La validación de la escala de competencias transversales supone un aporte necesario para afrontar las limitaciones existentes por la falta de escalas validadas orientadas a la evaluación fiable del desarrollo de competencias de futuros profesionales. Esta clase de estudios permiten indagar más sobre los posibles tipos y subtipos de competencias que se adquieren y desarrollan en mayor o menor medida en relación con los programas y las estrategias formativas. De esta manera, se podrá diseñar e incorporar innovaciones educativas con base científica, destinadas a conseguir mejoras tangibles.

Este interés por el proceso de adquisición y desarrollo de competencias de tipo transversal en contextos universitarios como instrumento para analizar el ajuste entre el nivel auto-percibido de desarrollo y el nivel de desarrollo demandado por la profesión, se ha visto reflejado en una gran variedad de estudios científicos (Aguado et al., 2017; Armengol et al., 2011; Martínez Clares y González Morga, 2018; Rodríguez et al., 2018; Robledo et al., 2015; Rodríguez et al., 2018; Solanes et al., 2008) que analizan desde distintas perspectivas la importancia y el desarrollo de las competencias de tipo transversal en el entorno universitario.

A pesar de que cada vez existe un mayor número de estudios e investigaciones ligadas al análisis de las competencias transversales (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Solanes

et al., 2008), son escasos los instrumentos válidos y fiables que permiten evaluar desde este enfoque amplio y actualizado la formación genérica o transversal que se imparte en los centros universitarios. Ello hace especialmente importante la disponibilidad de un instrumento como el que presentamos en el primer estudio para ofrecer el apoyo, seguimiento institucional y empuje que requiere la adquisición y desarrollo de las competencias transversales en los títulos de Grado (Sánchez-Elvira et al., 2010) y que son susceptibles de mejora continua.

Recientemente, Martínez Clares y González Morga (2018) han validado un instrumento sobre muestras de estudiantes del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria en torno a las dimensiones de origen del cuestionario -instrumentales, personales y sistémicas- (ANECA, 2005; González & Wagenaar, 2003) que ha servido de base para nuestro instrumento. Teniendo en cuenta este aspecto, optamos por validar un instrumento sobre macro-competencias transversales, dado que en investigaciones precedentes se empleó el listado de competencias de partida a modo de agrupaciones de los ítems sin establecer dimensiones factoriales del constructo. Una de las principales cuestiones, por tanto, era comprobar si ese conjunto de competencias se agrupaba en torno a factores en función de las categorías preestablecidas -instrumentales, personales y sistémicas - o albergaban una agrupación factorial diferente.

La fase exploratoria en el estudio 1 tuvo como objetivo analizar la estructura factorial del instrumento, cumpliéndose la expectativa de que el instrumento podía agruparse en una estructura factorial multidimensional relacionada con las categorías de origen - instrumentales, personales y sistémicas -.

Una vez obtenidos los resultados exploratorios, se procedió a verificar dichos resultados con una nueva muestra con la finalidad de confirmar la estructura factorial y analizar las propiedades psicométricas del instrumento. La escala validada (ver anexo 1), presentó una estructura de tres dimensiones o factores, y la agrupación de los mismos guardaba relación con

los planteamientos teóricos del proyecto Tuning (2009), lo que permitió avalar la primera hipótesis del estudio al obtener un instrumento que agrupa las competencias transversales en “Competencias Ejecutivas”, “Competencias de Pensamiento crítico y social” y “Competencias de Iniciativa y Liderazgo Social”.

Así mismo, la aplicación de la escala en alumnado en formación inicial de Educación Infantil y Primaria permitió conocer los niveles de desarrollo competencial que percibe tener el alumnado, así como las diferencias existentes según el curso académico, especialidad y género al que pertenecen, corroborando la segunda hipótesis del estudio 1.

En definitiva, los resultados obtenidos en el estudio confirmatorio de la escala sobre competencias transversales permitieron avalar la fiabilidad del instrumento y la alta correlación positiva entre las dimensiones detectadas. De esta forma, la escala obtenida es un instrumento que permite obtener información sobre la autopercepción de desarrollo competencial de profesionales en formación, y por tanto servir de medio para corroborar la hipótesis principal de esta tesis, al aportar información sobre el avance en el desarrollo competencial de los futuros docentes tras la realización de Prácticum a través de una metodología formativa novedosa.

Creencias competenciales transversales y específicas de docentes mediadas por el sistema de formación de Aprendizaje Basado en Problemas y Coaching Multidimensional

Como resultado del interés creciente por la formación basada en competencias, se ha planteado en los últimos años una transformación estructural en las metodologías formativas universitarias que se orienta hacia un enfoque cuyo eje principal es el aprendizaje del estudiante. A través de metodologías activas, resolución de problemas, trabajo por proyectos, o tutorías como medio para personalizar el aprendizaje, se favorece el desarrollo competencial de los futuros titulados (Martínez Clares y González Morga, 2018). A pesar de la existencia de un amplio consenso normativo y social sobre la necesidad de cambiar de manera profunda el

cómo se enseña y, sobre todo, el cómo y el qué se debe aprender en los centros universitarios, todavía queda en este sentido un importante camino por recorrer.

Este cambio en el enfoque metodológico exigido por la puesta en marcha por parte de las universidades del modelo de aprendizaje basado en competencias, ha afectado tanto al rol del docente como al del propio alumnado (Blanco, 2009). El docente pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador de aprendizajes, guiando al estudiante en el proceso de buscar información, cuestionarla, comprenderla y convertirla en conocimiento. Por su parte, el alumnado pasa de abandonar su rol pasivo de receptor de información para convertirse en un personaje activo de su propio aprendizaje.

Esta exigencia tanto a profesionales docentes como al alumnado universitario genera la necesidad de conocer cómo ambos agentes se aproximan, perciben y entienden el modelo de competencias, si ambos comprenden la necesidad imperiosa del modelo y si están trabajando para ello en las aulas universitarias. Así mismo, se hace necesario profundizar en cómo mejorar esta práctica.

Por ello, se están llevando a cabo diferentes estudios cuyo eje de trabajo principal se centra en la percepción de desarrollo competencial en los centros universitarios españoles, tanto desde el punto de vista del alumnado (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Rodríguez et al., 2018) como desde el punto de vista de los titulados e incluso de los empleadores (Freire et al., 2014; Michavila et al., 2016).

El presente trabajo en su totalidad busca ofrecer evidencias de como el alumnado se percibe competencialmente tras la implantación de un modelo por competencias y la mediación de metodologías activas. Concretamente, en los estudios 2 y 3 se profundiza en el conocimiento del nivel auto-percibido por parte del alumnado de desarrollo de competencias transversales, específicas de docentes y competencias prácticas después de la experiencia formativa de Prácticum bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas y *Coaching*

Multidimensional, buscando corroborar la hipótesis principal de esta tesis. En este apartado se analizan las creencias competenciales en la formación inicial del profesorado con relación a las competencias transversales, específicas y prácticas, teniendo en cuenta la titulación de pertenencia (Educación Infantil o Educación Primaria), el género y el curso académico. Los resultados obtenidos en los estudios realizados, especialmente en los estudios 2 y 3, han permitido demostrar como las competencias sometidas a análisis han experimentado en su mayoría un avance significativo, confirmando como la utilización de determinadas metodologías pueden potenciar el desarrollo competencial en el periodo formativo universitario.

A pesar de observarse una tendencia positiva en la autopercepción de desarrollo de la práctica totalidad de las competencias evaluadas, destaca la percepción decreciente en el desarrollo de las competencias transversales relativas a la experiencia en contextos internacionales o la comunicación en lengua extranjera. Hallazgo coherente con los obtenidos en otras investigaciones (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Mérida-Serrano et al., 2011; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). En el caso del alumnado de Educación Infantil, la competencia en comunicación lingüística en otros idiomas se desarrolla de forma significativa en cursos superiores respecto a cursos inferiores, aunque es percibida como una competencia de bajo dominio. Este hecho es muy similar en el alumnado de Educación Primaria. Además, estos resultados son concordantes con declaraciones de la ANECA (2005) en las que afirmaban que este tipo de competencias se infravaloran en la formación inicial del profesorado, a pesar de ser competencias clave para la empleabilidad de los docentes (Pineda-Herrero et al., 2016).

Si centramos nuestro análisis en la titulación, las diferencias entre el alumnado de Educación Infantil y Primaria se encuentran al evaluar cada titulación por separado en función del curso académico. En este sentido, se detecta que la percepción de desarrollo varía en algunos tipos de competencias. Por ejemplo, cuando se consultó en qué medida sus estudios

habían contribuido al conocimiento de culturas y costumbres diferentes a las propias, el alumnado de Educación Infantil de último curso fue el que se percibió menos competente en dicha competencia. Por su parte, el alumnado de Educación Primaria perteneciente al último curso se percibe más competente, respecto a los que cursan estudios iniciales, en competencias transversales tales como el trabajo en equipo, y el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad. También se mostró la misma tendencia en competencias docentes referidas a las diferencias culturales y personales en el ámbito escolar, colaboración con la comunidad educativa y entorno, y el fomento del aprendizaje autónomo en el alumnado desarrollando estrategias que eviten la discriminación y la exclusión. No obstante, se observa en ambos casos una percepción final – en cuarto curso - superior que, al inicio, lo que puede considerarse un indicador positivo.

Respecto a la percepción en base al curso en el que se encuentra el alumnado evaluado, se ha observado que los estudiantes pertenecientes al último curso muestran mayor nivel de percepción competencial respecto al alumnado de cursos inferiores, tanto en competencias transversales, como específicas de docentes, como en las competencias prácticas analizadas, resultados coherentes con los obtenidos por Dios et al. (2018). En este sentido, Rodríguez et al. (2018) afirman que no es hasta el segundo curso cuando se comienza a producir un ascenso percibido de la mayoría de las competencias. Estos resultados podrían encontrar parcialmente explicación en que la superior autovaloración de cursos inferiores podría deberse a que el alumnado de primeros cursos tiende a sobreestimar sus percepciones (Baartman & Ruijs, 2011). Es posible también que el avance en la formación y el aumento de horas de experiencia en Prácticum les permita reevaluar y analizar de forma más ajustada su nivel competencial (Rodríguez-Hidalgo et al., 2015).

En cuanto al género, se encuentran algunas diferencias significativas en la percepción de desarrollo en competencias relacionadas con el factor “Pensamiento Crítico y Social”. Las

alumnas se auto-perciben más competentes que los alumnos en competencias transversales tales como relacionarse con otras personas, aprendizaje autónomo, o adaptación a nuevas situaciones, lo que apoya a resultados obtenidos por autores como Tamayo et.al (2011). En el resto de competencias no se observan diferencias significativas, siendo una de las posibles razones que la propia formación recibida ayude a estimular el desarrollo de competencias con independencia del género, siendo uno de sus principales pilares la coeducación (González Pérez, 2017).

Todo lo anteriormente planteado, permite corroborar la hipótesis principal del presente trabajo, en la que se buscaba examinar los posibles cambios en la autopercepción de desarrollo competencial en docentes en formación inicial con motivo de su participación en la asignatura Prácticum bajo en sistema de Aprendizaje Basado en Problemas mediante *Coaching* Multidimensional.

La comparación controlada a lo largo de los cursos académicos evaluados nos lleva a pensar que el avance auto-percibido de las competencias analizadas puede atribuirse a los beneficios de la realización de prácticas en los centros formativos mediante la experiencia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas y el apoyo y orientación multidimensional de tutores/as e iguales. El modelo ABP-CM implantado en la UCO es apropiado para superar las limitaciones de modelos clásicos de formación en Prácticum tales como la falta de reflexión sobre la acción (Carr & Kemmis, 1983; Perez Gómez, 2010; Pérez Gómez y Gimeno, 1988).

Limitaciones detectadas y futuras líneas de investigación

Como se ha mencionado, el objetivo principal del presente trabajo consistió en examinar los posibles cambios en la autopercepción de desarrollo competencial en docentes en formación inicial con motivo de su participación en la asignatura Prácticum a través de una metodología formativa novedosa, bajo la hipótesis principal siguiente: la realización del

Prácticum mediante el modelo formativo ABP-CM producirá en el alumnado un avance significativo en la autopercepción del desarrollo y consolidación de competencias transversales, competencias específicas comunes a todos los maestros y maestras, y de las competencias prácticas prefijadas para Prácticum en el grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (UCO). Este trabajo ha permitido corroborar el objetivo principal y dar respuesta a la hipótesis de partida planteada. Sin embargo, los estudios presentados tienen ciertas limitaciones vinculadas con la naturaleza de su diseño. Su carácter transversal no permite analizar de manera evolutiva la autopercepción de desarrollo competencial sobre los mismos estudiantes. Los análisis realizados nos proporcionan conocimientos sobre la existencia de algunas diferencias en niveles de dimensiones competenciales entre sujetos de diferentes cursos académico, pero estas evidencias no son absolutas sino relativas, ya que los análisis se realizaron contrastando las respuestas de estudiantes diferentes.

Por tanto, como principal limitación podemos señalar que no se incorporaron en el trabajo medidas de grupo control no experimental al no ser posible por diversas razones. La puesta en marcha del modelo ABP-CM en Prácticum -por ser una innovación educativa, por tener un plan de estudios igual para todas sus líneas y por razones éticas- tenía que realizarse a la totalidad de los y las estudiantes de los grados en educación de la facultad, no teniendo la oportunidad de contar con un grupo control donde no aplicar el modelo para realizar la comparativa dentro del mismo centro. La comparativa con posibles grupos control de las antiguas diplomaturas de Magisterio (en las que se trabajaba en Prácticum bajo un modelo diferente al modelo ABP-CM) se descartó también al no tener planes de estudio homólogos, y al existir diferencias notables en el número de horas de formación e incluso tiempos y momentos diferentes dedicados a la formación práctica. La posibilidad de comparar nuestra muestra con grupos externos de control pertenecientes a otras universidades, también se

descartó al tener planes de estudios, momentos y tiempos de Prácticum diferentes a los de la UCO y no permitir, por tanto, una comparación entre grupos homogéneos.

Otras de las limitaciones del estudio es que no se introdujeron otras medidas de validez concurrente para disminuir los posibles sesgos procedentes de la utilización de un autoinforme. A pesar de ello, y con la cautela precisa, las evidencias encontradas y contrastadas con la literatura científica consultada pueden considerarse elementos de avance en esta línea a partir de los cuales continuar investigando e innovando para la mejora de la formación práctica docente.

Como futuras líneas de investigación se pretende seguir indagando en el estudio sobre la autopercepción en el desarrollo de competencias atendiendo a los distintos niveles de Prácticum. De este análisis longitudinal, obtendremos información sobre la experiencia formativa que supone el Prácticum en sus tres niveles de participación profesional mediante el modelo ABP-CM en relación a la adquisición, desarrollo y consolidación de las competencias. De este tipo de análisis pueden derivarse acciones de mejora orientadas a la formación inicial en general y en especial a la formación práctica docente. Avanzar, además, en el estudio del desarrollo de competencias para las TIC y para la educación inclusiva en la formación docente, proporciona una fuente de información y conocimiento muy valiosa para orientar dicha formación hacia la una escuela inclusiva real y hacia la sociedad del conocimiento.

Por su parte, la validación del instrumento diseñado supone un primer paso hacia nuevas líneas de estudio de interés psicoeducativo. Se pretende desarrollar una línea de investigación en la que se utilice la escala validada de competencias transversales para llevar a cabo estudios de corte longitudinal a fin de extraer conocimientos de tipo predictivo, lo que se cree que pueda redundar de manera positiva en el proceso de adquisición de conocimientos aplicables

directamente a la mejora tanto de la formación inicial en cualquiera de las áreas de conocimiento como en el ejercicio de la profesión.

Como futuras líneas de trabajo planteamos además profundizar no solo en la opinión del alumnado, sino también en la de los tutores y tutoras, así como en la de responsables institucionales de la Universidad, aportando datos sobre su satisfacción respecto a la organización y el desarrollo de los programas formativos, los efectos en la formación de los estudiantes y el impacto en la institución acogedora y en la institución universitaria.

Otra futura línea es obtener datos a través de entrevistas a tutores y tutoras, trianguladas con un cuestionario al alumnado. Una aproximación mediante una metodología mixta, combinando cuestionarios y entrevistas, nos ofrecería una mejor comprensión del fenómeno (Rodríguez -Gómez et al. 2017). Los datos de carácter cualitativo podrían permitirnos profundizar y corroborar algunos de los principales resultados que hemos obtenido como, por ejemplo, las características de la metodología aplicada en Prácticum que mejor contribuye a la formación inicial de profesionales.

ANEXOS

Anexo 1

Escala de competencias Transversales

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación puntúa de 0 a 6 el grado de desarrollo que crees tener en cada una de ellas:

DESARROLLO que tengo de la competencia	0	1	2	3	4	5	6
	No se desarrolla	Se desarrolla muy poco	←————→				Se desarrolla mucho

Item original	Item final	COMPETENCIAS EJECUTIVAS (CE)
CT1	CE1	Análisis y síntesis
CT2	CE2	Organización y Planificación
CT3	CE3	Comunicación Oral y escrita en la lengua materna
CT5	CE4	Utilizar conocimientos de informática
CT6	CE5	Gestionar información
CT7	CE6	Resolver Problemas
CT8	CE7	Tomar Decisiones
Item original	Item final	PENSAMIENTO CRÍTICO Y SOCIAL (PCS)
CT12	PCS1	Relacionarme con otras personas
CT13	PCS2	Reconocer la diversidad y multiculturalidad
CT14	PCS3	Razonar de forma crítica
CT15	PCS4	Compromiso Ético
CT16	PCS5	Aprendizaje Autónomo
CT17	PCS6	Adaptación a nuevas situaciones
CT18	PCS7	Creatividad
Item original	Item final	INICIATIVA Y LIDERZGO SOCIAL (ILS)
CT4	ILS1	Expresarme en una lengua extranjera
CT11	ILS2	Trabajar en un contexto internacional
CT20	ILS3	Conocer otras culturas y costumbres
CT21	ILS4	Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor
CT22	ILS5	Promover la Calidad
CT23	ILS6	Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales

Anexo 2

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS Y PRÁCTICUM PARA ESTUDIANTES DE TITULACIONES DE MAESTRO/A

Estimado/a estudiante,

Nos gustaría conocer tu opinión sobre algunos aspectos de tus estudios de titulación para mejorar la calidad educativa. **La información será tratada con confidencialidad y no será utilizada para evaluación** en ninguna de tus asignaturas.

Se garantiza el anonimato. Te rogamos que contestes con sinceridad.

DATOS GENERALES:

Género: Hombre Edad: Especialidad: Primaria ¿Trabajas? SI
 Mujer Infantil NO

¿Cuál es tu profesión? Nº Horas Semanales de trabajo:

PROGRAMAS DE MOVILIDAD:

¿Has realizado alguna estancia mediante algún programa de movilidad?

- Sí, Internacional (rodea la opciones) Sí, Nacional (rodea las opciones)
- Sócrates-Erasmus - Sicue
 - Sáhara - Séneca
 - Birmingham
 - Leonardo Da Vinci
- Otro programa de movilidad _____ No

En caso afirmativo, esta movilidad te ha permitido realizar: (puedes señalar una o dos)

- Estudios Prácticas

En esta movilidad, la Facultad la Ciencias de la Educación de la UCO es:

- Centro de procedencia Centro de destino

Este año, tus últimas prácticas externas (de Prácticum) las has realizado en:

- Centro educativo público
 Centro educativo concertado
 Centro educativo privado
 Prisión
 Asociaciones
 Otros _____

GRADO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y SU TRABAJO EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Para cada una de las competencias que se presentan:

- a) Puntúa de **0 a 6** el **GRADO DE DESARROLLO QUE TIENES DE ELLA.**
- b) Puntúa de **0 a 6** el **GRADO EN EL QUE SE HA TRABAJADO EN EL PRÁCTICUM.**

DESARROLLO que tengo de la competencia	No se desarrolla	Se desarrolla muy poco					Se desarrolla mucho
	0	1	2	3	4	5	6
SE HA TRABAJADO en PRÁCTICUM	No trabajada	Muy poco trabajada					Muy trabajada

COMPETENCIAS TRANSVERSALES:		DESARROLLO que tengo de la competencia	TRABAJADA en PRÁCTICUM
		De 0 a 6	De 0 a 6
INSTRUMENTALES	1. Análisis y síntesis		
	2. Organización y planificación		
	3. Comunicación oral y escrita en la lengua materna		
	4. Expresarme en una lengua extranjera		
	5. Utilizar conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio		
	6. Gestionar la información		
	7. Resolver problemas		
	8. Tomar decisiones		
PERSONALES	9. Trabajar en equipo		
	10. Trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar		
	11. Trabajar en un contexto internacional		
	12. Relacionarme con otras personas		
	13. Reconocer la diversidad y la multiculturalidad		
	14. Razonar de forma crítica		
	15. Compromiso ético		
SISTEMÁTICAS	16. Aprendizaje autónomo		
	17. Adaptación a nuevas situaciones		
	18. Creatividad		
	19. Liderazgo		
	20. Conocer otras culturas y costumbres		
	21. Tomar la iniciativa y mostrar un espíritu emprendedor		
	22. Promover la calidad		
	23. Mostrar sensibilidad hacia temas medioambientales		

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:		DESARROLLO que tengo de la competencia	TRABAJADA en PRÁCTICUM
		De 0 a 6	De 0 a 6
SABER	1. Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje		
	2. Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos		
	3. Formación científico-cultural y tecnológica		
SABER HACER	4. Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa		
	5. Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa		
	6. Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural		
	7. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación		
	8. Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo		
	9. Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas		
	10. Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación		
	11. Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo		
	12. Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación		
	13. Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva		
	14. 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		
SABER ESTAR	16. Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones		
	17. Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias		
	18. 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. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno		
SABER SER	20. Tener una imagen realista de mí 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. Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral		
	23. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica		
COMPETENCIAS PRÁCTICAS:		DESARROLLO que tengo de la competencia	TRABAJADA en PRÁCTICUM
		De 0 a 6	De 0 a 6
1.	Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma		
2.	Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia		
3.	Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias		
4.	Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro		
5.	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica		
6.	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro		
7.	Regular los procesos e interacción y comunicación en grupos de estudiantes: de 6-12 años (si eres de Ed. Primaria); o de 0-6 años (si eres de Ed. Infantil)		
8.	Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social		

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2005).

Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (vol.1). Autor.

http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2007).

Reflex Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento.

<https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf>

Aguado, D., González, A., Antúnez, M., y Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152.

<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>

Agudo, J. E., Hernández, R., Rico, M. y Sánchez, H. (2013). Competencias Transversales: Percepción de su desarrollo en el Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. *Formación Universitaria*, 6 (5), 39-50.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062013000500006

Aguiar, V., Martín, A., y Miranda, C. (2001). Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: Su contribución al Prácticum de la titulación de Educación Social. Ponencia presentada al *VI Simposio*

Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación

Universitaria. Lugo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8968>

Alejo, Francisco Javier. (2009) Aproximación histórica a la formación institucional de maestros en España. *Campo Abierto*, 28 (1), 131-141.

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3128525.pdf>

Álvarez, E., Iglesias, M. T., y García, M. S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula abierta*, 36, 65-78.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4862/01720093005383.pdf?sequence=1>

Anguita, R. (1997), Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 97-109.

<https://www.rtsd.org/cms/lib/PA01000218/Centricity/Domain/96/Conditions%20for%20Classroom%20Tech.pdf>

AQU Catalunya (2014). Procesos para la comunicación y/o evaluación de las modificaciones introducidas en los títulos universitarios de grado y de máster.

http://www.aqu.cat/doc/doc_14313418_1.pdf

AQU Catalunya (2014). Guía para el seguimiento de las titulaciones oficiales de grado y máster. http://www.aqu.cat/doc/doc_16385323_1.pdf

Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, monográfico, 46-74.

<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>

Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias. *Revista de Educación*, 354, 71-98. <http://www.univnova.org/documentos/492.pdf>

Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 1 (14), 57-71. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8b82f5c-83e1-4114-84d9-c14904a5096c>

Aubret, J. & Gilbert, P. (2003). L` evaluation des compétences. Sprimont. Mardaga

Baartman, L. & Ruijs, L. (2011). Comparing students perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>

Baelo, R. y Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 104-131. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1989>

Bautista, J. M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189. <http://hdl.handle.net/10272/11289>

Beas, M. (2010). Formación del Magisterio y reformas educativas en España, 1960-1979. Profesorado. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 14 (1), 397-414. <chrome-extension://oemmnecbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL3.pdf>

Beneitone, P., Esqueniti, C., González, J., Maletá, M., Suifi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=down&bid=54.

Bennet, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and associated empirical study. *Journal of vocational education and training*, 54 (2), 457-475.

<https://doi.org/10.1080/13636820200200209>

Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.400>

Bentler, P. M. (1977). Factor simplicity index and transformations. *Psychometrika*, 42, 277-295 <https://doi.org/10.1007/BF02294054>

Bentler, P.M. (2005) *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software, Encino. <chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.mvsoft.com/pub/EQS%2061%20QuickStart.pdf>

Bernstein, B. (2003). *Class codes and control* (Vol.3). Towards a theory of educational transmissions. RKP.

Blanco, A. (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Narcea.

Boahin, P. & Hofman, W. A. (2014). Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*, 36, 81-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.003>

Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Eds.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Narcea.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/131116.pdf>

Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, 1-14.

<https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.156>

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Carrasco, A. (2012). Desarrollo de competencias transversales en los estudios de ingeniería y espacio formativo de blended-learning en la enseñanza de segundas lenguas (Tesis doctoral). <http://hdl.handle.net/10578/2890>

Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Deaking University Press.

Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: Opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24 (3), 319-335.

<http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>

Centro de Investigaciones Sociológicas (2019). *Barómetros. Tres problemas principales que existen actualmente en España*. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP] (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista*. Nota informativa.

https://www.cedefop.europa.eu/files/9087_es.pdf

Clemente- Ricolfe, J. y Escribá- Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d7ab16b-8bb1-41a5-9909-f1ee5f0ddde2/re36220-pdf.pdf>

Consejo Escolar del Estado (2015). El profesorado del siglo XXI. *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f88f1d40-af31-4fae-8c6b-fb5536f8ab71/21encuentroconsejoscolares2012-pdf.pdf>

Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.

Corominas, E., Tesauro, M., Capell, D., Teisidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* 341, 301-336.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_14.pdf

Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educar*, 51(2), 259-275. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.712>

Cózar Gutiérrez, R., y Roblizo Colmenero, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.119>

Cuevas, J. y De Ibarrola, M. M. (2015). Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1157-1186.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a7.pdf>

Dávila, P. (1994). *La honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español*. PPU

De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Editorial Universidad de Oviedo.

https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42375/adaptacion_de_la_homologacion_de_los_planes_de_estudio_a_la_convergencia_europea.pdf

De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Editorial Universidad de Oviedo.

https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf

De Miguel, M. (2012). Marco general para la renovación metodológica de los programas de formación en el contexto de la judicatura. *Revista de Educación y Derecho*, 6. <https://doi.org/10.1344/REYD2012.06.6844>

Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica (BOE de 7 de junio de 1972). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1972-829>

Decreto de 10 de febrero de 1940 por el que se restablece la vigencia de los estudios anteriores al plan profesional (1931) (BOE de 17 de febrero de 1940). <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1940/056/A01386-01392.pdf>

De-Juanas, A., Fernández Lozano, P., Martín del Pozo, R., González Ballesteros, M., Pesquero Franco, E. & Sánchez Martín, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454. <https://doi.org/10.1080/02619760903005823>

De-Juanas, A., Martín del Pozo, R. y Pesquero, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessments. *Teacher Development*, 20 (1), 123-145. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1101390>

Delgado García, A. M^a. (Coord.), Borges Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis*. Dirección General de Universidades, MEC.

http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana-Unesco.

https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Department of Education, Science and Training- DEST (2006). *Employability Skills from Framework to Practice*. Victoria, Australia: Commonwealth of Australia.

http://www.fmpllen.com.au/uploads/1/2/9/9/12992035/employability_skills_from_framework_to_practice_an_introduutory_guide_for_trainers_and_assessors.pdf

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós

Dios, I., Calmaestra, J. y Rodríguez-Hidalgo, A.J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281-302. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-281.pdf>

Dios, I.; Maestre, M.; Calmaestra, J. y Rodríguez, A.J. (2013) El desarrollo de competencias transversales: un estudio piloto en las prácticas externas de grado en educación infantil. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Andavira.

http://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat.mequeedo/files/PIO_0.pdf

Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction, 13* (5), 533-568.

[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

Domínguez, E. (2003). La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 91-103). Editorial Universidad de Granada.

Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005a). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hezkuntza_inklusiboa_c.pdf

Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005b). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*, 464-467. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130145.pdf>

Egido Gálvez, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas, 18*, 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778611.pdf>

Egido, I., y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237. <http://dx.doi.org/10.15581/004.30.217-237>

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9c6c60bc-2eea-4c39-bd60-5d8bfb73189c/re34003-pdf.pdf>

Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral.* Unidad Europea de Eurydice.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/11393/19/0>

Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI.* Unidad Europea de Eurydice.
https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice_-_teaching_profession_in_europe_report_iv_keeping_teaching_attractive_for_the_21st_century_sp.pdf

Fernández Muñoz, R. (2007). Competencias profesionales del docente en la sociedad del conocimiento en la sociedad del conocimiento. *OGE*. 4.
<http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>

Fernández, M. (2007). ¿Contribuyen las TIC a hacer de los profesores mejores profesionales?: ¿Qué dicen los directivos escolares gallegos? *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 30, 5-15. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61298/37312>

Ferrando, P. J., y Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29 (2), 236–240.

<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>

Fidalgo, R., Arias, O., y García, J. N. (2007). Una aproximación empírica a la evaluación de las competencias transversales en el Grado de Magisterio. *I Jornada Internacional UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea*.

https://innovacioneducativa.upm.es/inece_07/Sesion_III.html

Fletcher, S. J. (2000). *Mentoring in School: A Handbook of Good Practice*. Routledge Falmer.

Fletcher, S. J. (2012). Coaching: An Overview. En S. J. Fletcher y C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 24-40). SAGE Publications Ltd

Flora, D. V., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9, 466-491. <https://www.statmodel.com/download/floracurran.pdf>

Flórez, L. D., García, C. R., y García, S. R. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC*, 5 (1), 54-67. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/03/LAS-TIC-COMO-HERRAMIENTAS-DE-INCLUSI%C3%93N-SOCIAL.pdf>

Fraser, J., Atkins, L., & Richard, H. (2013). *DigiLit leicester. Supporting teachers, promoting digital literacy, transforming learning*. Leicester City Council.

Freire, M.J., Teijeiro, M. y Pais, C. (2014). Las competencias genéricas en la Universidad de A Coruña: un análisis factorial. En A. García y I. Neira (Eds.). *Investigaciones de economía de la educación*, 9 (333-350). Asociación de Economía de la Educación. <http://repec.economicsofeducation.com/2014valencia/09-17.pdf>

Gairín-Sallan, J., Díaz-Vicario, A., Del Arco, I. y Flores, O., (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX*, 122 (2), 17-44.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/21311>

García Ponce, F. J. (2007). Las escuelas inclusivas, necesidades de apoyo educativo y uso de tecnologías accesibles. Accesibilidad para alumnos con discapacidad intelectual. En García Ponce, F. J. (coords.). *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*. CNICE.

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3188_d_accesibilidad_educacion_NNTT_CNICE.pdf

García, M. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. Trabajo de investigación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB.

<https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/8999/TREBALL%20DE%20RECERCA.pdf?sequence=1>

García, M. C. y Cotrina, M. (2006). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. *Tavira*, 20, 107-121.

https://www.researchgate.net/profile/Mayka_Garcia/publication/270285438_Descubriendo_el_valor_de_las_tecnologias_de_la_informacion_y_de_la_comunicacion_en_la_atencion_a_la_diversidad/links/54a6f3330cf256bf8bb6b763/Descubriendo-el-valor-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-de-la-comunicacion-en-la-atencion-a-la-diversidad.pdf

Gibbs, J. D., & Rust, C. (1993): *Desining and Evaluating Courses*. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.

González Garcés, A. M. (2008). *Análisis crítico del prácticum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. España.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2086/5101_gonzalez_garces_angela.pdf?sequence=1

González Morga, M; Pérez Cusó, J y Martínez Juárez, M. (2018) Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 12(2): 88-113. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162018000200005&script=sci_arttext&tlng=pt

González, M. (2001) ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum? Ponencia presentada al *VI Simposio Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*. Lugo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8968>

González, R., & Wagenaar, J. (Coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final report. Fase one*. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Grayson, J. (1999). Using surveys to measure "value added" in skills in four faculties. *Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 111-142. <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/download/188473/186259/>

Grossman R, & Salas E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), 103-120 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>

Gutiérrez Zuloaga, I. (1991). *Instituciones para la formación del profesorado en la España contemporánea*. CIDE.

Gutiérrez, I., Prendes, M^a P., y Castañeda, L. (2015). Aprendices y competencia digital. In J. Cabero & J. Barroso (Eds.), *Nuevos retos en Tecnología Educativa* (pp. 160-172). Síntesis.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Hernández, J., Martín del Peso, M. & Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13583880802699978>

Hevia, I. (2009). *El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. <http://www.tdx.cat/handle/10803/53577>

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: Anevaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>

Hu, L. & Bentler, P. M (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural equation modeling*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Instituto de Estudios Económicos (2018). *Las notas del Instituto de Estudios Económicos*. <https://www.ieemadrid.es/2019/06/14/los-servicios-suponen-un-779-del-empleo-total-en-espana-en-2018-por-encima-de-la-media-europea/>

Izuzquiza, D., Echeita, G., y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser " profesorado inclusivo": un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2133>

- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473–481. <https://core.ac.uk/download/pdf/55537629.pdf>
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139–163). Kogan Page. <https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection-turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 88-101. <https://core.ac.uk/download/pdf/41577213.pdf>
- Leví, G. y Ramos, E. (2012). Mapas de conceptos de los subcomponentes de las competencias en los nuevos grados universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 30 (2), 23-43. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/129494/Mapas_de_conceptos_de_los_subcomponentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leví, G. y Ramos, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1f886e15-27b7-44b3-9a5a-7bf7680a80a5/re36223-pdf.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187 del 6 de agosto de 1970, 3-88.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley de Instrucción Pública, de 1 de octubre de 1857.

<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley Orgánica 1/1990, de 1 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE 1 de septiembre de 1983). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo de 2006). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Lledó, A. y Arnaiz P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE*, 8 (5), 97-109. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4729>

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: Guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>

López Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>

López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_12.pdf

Lorenzo M.G. (2012) Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 295-312.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL3.pdf>

Lorenzo- Seva, U. (2003). A factor simplicity index. *Psychometrika*, 68, 49–60.

<https://doi.org/10.1007/BF02296652>

Luzón Trujillo, A. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria en España. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13 (33), 121-152. <http://www.scie-lo.org.co/pdf/hisca/v13n33/0122-8803-hisca-13-33-121.pdf>

Maestre, M.; Dios, I.; Calmaestra, J. y Rodríguez, A.J. (2013) Prácticas externas de grado en educación primaria: un estudio piloto de sobre el desarrollo de competencias específicas. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Andavira.

http://gent.uab.cat/mequeedo/sites/gent.uab.cat.mequeedo/files/PIO_0.pdf

Maestre, M. M., Nail Kröyer, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 57-72.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2017.51110>

Manjón y López (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9).

<https://doi.org/10.35362/rie4691886>

Marhuenda, F. & Bolívar, A. (2012). On the development of didactics in Spain and the present-day crisis of the discipline. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 15(3), 535-554. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0286-8>

Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, 356, 17-37.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_01.pdf

Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De-Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360_115.pdf

Martínez Clares, P. y González Morgia, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20194/16722>

Martínez, M. E. y Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante través de la rúbrica. *IV Jornada de Innovación Educativa*. Vigo.

<http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf>.

Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 35 (140), 49-70. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista140_S1A3ES.pdf

Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10338/9876>

McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14. <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] (2004). Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI. En MEC (2004) *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*. MEC. <http://debateeducativo.mec.es/>

Mendoza, M., y Covarrubias, C. G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del Magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 111-142. <https://core.ac.uk/download/pdf/48874888.pdf>

Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (7), 1-14. <http://www.rieoei.org/expe/1613Merida.pdf>

Mérida Serrano, R., Angulo Romero, J., Jurado Bello, M. y Diz, J. (2011). Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, 10(1), 34-52. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.1.34>

Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re337/re337-03.html>

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios. http://catedraunesco.es/repositorio/2016/Informe_Bar%C3%B3metro_OEEU_2015.pdf

Ministerio de Educación, Cultura and Deporte (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco*. Ministerio de Educación, Cultura and Deporte. http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia [MEC]. (2006). *Propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. MEC. https://www.ehu.es/documents/1690128/1704927/Directrices_elaboracion_titulos_MEC.pdf

Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 1(6), 1-16. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6279>

Molina, E. (2007). Escuela y educación fuera del aula: contribución de los escenarios exteriores al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 4-10
<https://doi.org/10.35362/rie4442222>

Molina, E., Bolívar, A., Burgos, A., Domingo, J., Fernández, M., Gallego, M. J., Iranzo, P., León, M. J., López, M. C., Molina, M. A., Pérez, P., y Ponce, C. (2004a). La mejora del Practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-31. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART4.pdf>

Molina, E., Bolívar, A., Burgos, A., Domingo, J., Fernández, M., Gallego, M. J., Iranzo, P., León, M. J., López, M. C., Molina, M. A., Pérez, P., y Ponce, C. (2004b). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-24.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>

Molina, E., Iranzo, P., López, M.C. y Molina, M.A (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591962>

Molina, E., Iranzo, P., López, M.C. y Molina, M.A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de educación*, 346, 335-361.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591962>

Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An Overview. En S. J. Fletcher y C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education* (pp. 7-23). SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446247549>

Muradas, M. y Porta, M (2007). Las memorias del Practicum I de la titulación de Maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En Cid., A. y otros (coords.) *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 977-991). Santiago de Compostela. Imprenta Universitaria.

Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf

Orden de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. BOE 151, de 25 de junio de 1977, 14256 – 14257 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-14646>

Orden de 26 de enero de 1978 por la que se modifica el apartado dos del número primero de la Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. BOE 28, de 2 de febrero de 1978, 2577 – 2578

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-3286>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.*

<https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2015). *Making Reforms Happen. Growing and sustaining innovative learning environments.* Education Policy Outlook 2015 (pp. 137-153). <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/e-book-education-policy-outlook-2015.pdf?documentId=0901e72b81bdc851>

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2015). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015. Promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes.* Autor. <https://goo.gl/JITvIS>

Ortiz, A., Almazán, L., Peñaherrera, M. y Cachón, J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la universidad de Jaén. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142. https://www.researchgate.net/publication/270679205_Formacion_en_tic_de_futuros_maestros_desde_el_analisis_de_la_practica_en_la_Universidad_de_Jaen

Pantoja, A., Cámara, A. & Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (1), 375-392. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71946>

Pedraja, M., Rivera, P. y Marzo, M. (2004). Las competencias profesionales. Comparativa entre las dotadas por las universidades y las demandadas por las organizaciones. *Cuadernos para la Educación Superior*, 2004, 123-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102734>

Peñalva, A., y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>

Pérez, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01534642/document>

Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399–415. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>

Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf

Pérez Gómez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>

Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/253>

Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I. y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:92c04e03-2777-4485-a3b5-252932c3dabe/06pineda-agud-ciraso-pdf.pdf>

Pineda-Herrero, P., Ciraso-Cali, A., y Armijos-Yambay, M. (2018). Competencias para la empleabilidad de los titulados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía: un estudio comparativo entre empleadores y titulados. *Revista Española de Pedagogía*. 76 (270), pp. 313-334. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-06>

Prendes, M. P., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fabfb679-b10c-4f91-b467-dc4d8f1e1869/re36108-pdf.pdf>

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 260, de 30 de octubre de 2007).

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE 161, de 03 de julio de 2010).

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>

Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M.L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.

http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/15053030492015_Revista%20de%20Investigacion%20Educativa.pdf

Rodicio, M. L., y Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_05.pdf

Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_15.pdf

Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios.

Educación XXI, 21(1), 181-208.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20184>

Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Maestre, M. (2015). Desarrollo de competencias en el prácticum de maestros ABP y coaching multidimensional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 472-493.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5096855>

Román Sánchez, J. M. y Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11(1), 73-101. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.310>

Rorrison, d. (2010). Assessment of the practicum in teacher education: advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers. *Educational Studies*, 36 (5), 505-519.

<https://doi.org/10.1080/03055691003729013>

Ruiz--Bernardo, P., Sánchez--Tarazaga, L. & Mateu--Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación--acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>

Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial), 223-238. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200013&lng=es&tlng=es.

San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf

Sánchez Montoya, R. (2006). Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos. En Rodríguez, J., Montoya, R. y Soto, F. J. (coords.): *Las tecnologías en la escuela inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades*. Consejería de Educación y Cultura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5008741>

Sánchez-Elvira, Á., López-González, Á y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del espacio europeo de educación superior en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 35-73. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/145/public/145-131-3-PB.pdf>

Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre educación*, 6 (1) 27-38. <http://hdl.handle.net/10171/8576>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC. <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>

Senra, M. (2000). *El trabajo de investigación en educación. Orientaciones prácticas*. Sanz y Torres.

Sevillano, M^a. L. y Fuero, R. (2013). Formación inicial del profesorado en TIC: Un análisis de Castilla-La Mancha. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3), 151-183. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41772>

Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Evolution-of-Peer-Coaching.aspx>

Silva, P., Del Arco, I., y Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 347-367. <https://bit.ly/2S8EM6h>

Solanes, A., Núñez, R., y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49. <https://goo.gl/6quS1L>

Soto, F.J. (2007). Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad: oportunidades y retos. *VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial*. Mar de Plata. <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CIIEE/2007/pdf/CE%20143%20%20Espana.pdf>

Tamayo Fajardo, J. A., Nuviala Nuviala, A., Hernández Rodríguez, S., y Copado Muñoz, I. (2011). Autoevaluación de la adquisición de competencias profesionales en los maestros. *Enseñanza & Teaching*, 29 (2) 45-64. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/129465/Autoevaluacion_de_la_adquisicion_de_comp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>

Tejada-Fernández, J., Carvalho- Dias, M.L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/18989/14754>

Tejada-Fernández, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Revista Bordón*, 58 (3) 121-139.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39602>

Tejada-Fernández, José (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9322>

Tigelaar, D.; Dolmans, D.; Wolfhagen, I. & Van der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48 (2), 253-268.

<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>

Tremblay, K., Lalancette D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. OECD. [http://www.oecd.org/education/skills-](http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/AHELOFSReportVolume1.pdf)

[beyondschool/AHELOFSReportVolume1.pdf](http://www.oecd.org/education/skills-beyondschool/AHELOFSReportVolume1.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2016). *2015 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III)*. Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-NET). Autor.

<https://goo.gl/BmqZ6r>

Valle, J.M. y Manso, J. (2018). El practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685215/practicum_valle_CP_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-19.

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>

Watkins, A. (2001). *Aplicación de las Nuevas Tecnologías a las Necesidades Educativas Especiales. Últimas tendencias en 17 países europeos*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Worthington RL, y Wittaker TA. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Couns Psychol*, 34(6), 806-38.

<https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.

Zabalza, M. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. A la búsqueda de una formación equilibrada*. Narcea.

Zabalza, M. A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Tórculo.

Zabalza, M. A. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.

<https://idp.gteavirtual.org/ojs/index.php/iop/article/view/15>

Zabalza, M.A. (1998). El Practicum en la formación de los maestros. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M^a V. Sotomayor Sáez (Coords.), *La formación de los maestros en la Unión Europea* (pp. 169-202). Narcea.

Zabalza, M.A. (2001). Competencias personales y profesionales en el Practicum. Ponencia presentada en *VI Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8968>

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Zabalza, M.A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp.45-65). Poio (Pontevedra):

Imprenta Universitaria. <https://es.scribd.com/document/323383723/EL-PRACTICUM-MAS-ALLA-DEL-EMPLEO-FORMACION-VS-TRAINING-pdf>

Zeichner, K. M. (1987) Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-187.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71418/00820073002914.pdf?sequence=1>

Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., & Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations: Executive summary. *Teachers College Record*, 104 (3) 482-515.

<https://www.rtsd.org/cms/lib/PA01000218/Centricity/Domain/96/Conditions%20for%20Classroom%20Tech.pdf>

