

Las competencias profesionales de los maestros de Primaria

por Encarnación PESQUERO FRANCO, María E. SÁNCHEZ MARTÍN, Mairena GONZÁLEZ BALLESTEROS, Rosa MARTÍN DEL POZO, Soledad GUARDIA GONZÁLEZ, Josep CERVELLÓ COLLAZOS, Pilar FERNÁNDEZ LOZANO, Mercedes MARTÍNEZ AZNAR y Paloma VARELA NIETO

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La Universidad debe ser capaz de contribuir a la formación de profesionales que sepan asumir los importantes cambios sociales que se están produciendo en la actualidad. La sociedad del conocimiento y la comunicación está imponiendo la necesidad de contar con profesionales capaces de enfrentarse a la rápida evolución del mercado laboral, a la flexibilidad y movilidad que lo caracterizan. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) obliga a las universidades a adaptarse a esta nueva situación, facilitando que la formación de los futuros profesionales no se centre exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino que se dirija muy especialmente a desarrollar capacidades generales, cualidades personales para que los sujetos sigan aprendiendo a lo largo de la vida, sean capaces de enseñar y comunicar conocimientos y puedan aplicar lo aprendido

dentro de esta sociedad cambiante. La definición de perfiles académicos y profesionales, y el desarrollo de los campos de las competencias, como se ha indicado en el *Proyecto Tuning*, se considera ahora muy relevante en relación con el acceso al empleo y a la idea de una educación para la ciudadanía en la que el estudiante se desarrolle personalmente y sea capaz de aceptar responsabilidades sociales (González y Wagenaar 2004).

En el terreno educativo, la noción de competencia está íntimamente asociada a la necesidad de renovación de los programas de formación y de los procedimientos de evaluación para responder mejor a las exigencias sociales. Los actuales desafíos y demandas hacia los centros educativos y los profesores surgen a partir de nuevas expectativas y necesidades de las escuelas, que muestran la importancia de gestionar clases cada vez más diversas en términos sociales y culturales. Por otro

lado, también las nuevas tecnologías están transformando el modelo de enseñanza existente, al introducir nuevas metodologías y roles docentes. Paralelamente, cambia el paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje y se postula la necesidad de que los conocimientos sean construidos por el alumnado convirtiéndose así en el centro de todo aprendizaje. En consecuencia, el profesorado, como responsable de este proceso, debe cambiar su forma de proceder en el aula, a la vez que debe modificar su forma de trabajar con los demás profesionales con los que colabora.

Estos cambios justifican la necesidad de definir como eje del currículo de la formación inicial las competencias que habrán de desarrollar los profesionales de la educación ante los retos y demandas que plantea la sociedad del siglo XXI, y que deberán ir fundamentalmente encaminadas a ofrecer estructuras de pensamiento y herramientas para responder a las necesidades actuales de la vida cotidiana y profesional, a la vez que ofrecer recursos para adquirir nuevos aprendizajes.

Las competencias profesionales no se refieren sólo a conocimientos teóricos adquiridos durante la formación inicial, sino que implican ante todo capacidad de acción, es decir, capacidad de reaccionar y de tomar decisiones ante una situación compleja y exigen, por lo tanto, al profesional de la educación, la “movilización de saberes” lo que no debe hacerse sólo de forma individual, sino en estrecha rela-

ción con otros profesionales del mismo campo o de campos afines (Perrenoud, 2001, 7). De este modo se favorece una transformación estructural de la institución educativa, que modifica no sólo las formas de organizarse, sino también las formas de trabajar y de formarse, en consonancia con los principios del aprendizaje significativo.

A lo largo de estos últimos años, se han propuesto distintas clasificaciones respecto de las competencias que deberían poseer los docentes. Entre las más importantes podemos citar las de Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) y la ANECA (2004), recogidas en la revisión de Cano (2005). En nuestro trabajo hemos tomado como referente la clasificación de Perrenoud (2004) porque no considera las competencias como habilidades concretas, sino que pretende enfatizar el sentido aplicativo y contextualizado de las mismas. Nos parece especialmente sugerente la idea de que su clasificación de competencias representa un *horizonte*, más que una experiencia consolidada, y se muestra además como una declaración de principios, que pretende orientar la formación continua para hacerla coherente con las renovaciones que están teniendo lugar en los distintos sistemas educativos. En definitiva, hemos elegido una clasificación de competencias que entiende el proceso de profesionalización docente desde un paradigma integrador y abierto centrado en la reflexión y en la acción (Cano, 2005, 32).

Nuestro trabajo surge con la intención de contribuir a la mejora de la formación

de los futuros maestros de Primaria, pues estamos convencidos de que las estrategias de innovación educativa deben basarse en las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes para evitar así la distancia que a menudo se produce entre la realidad del oficio y lo que se oferta en la formación inicial. Se trata de analizar las competencias que una muestra de maestros de Primaria declara utilizar y considerar necesarias en su trabajo diario. Todo ello con vistas a una posible transferencia didáctica en la formación inicial que permita una justa distancia entre lo que se hace cotidianamente en los centros de Primaria y los contenidos y objetivos formativos en los centros universitarios.

Hemos tomado como referencia las necesidades e inquietudes de los profesionales que ejercen su trabajo en la Comunidad de Madrid y hemos establecido los siguientes objetivos:

Conocer la percepción que una muestra de maestros de Primaria en activo tiene acerca de algunas competencias fundamentales para el ejercicio profesional.

Comparar las competencias profesionales percibidas por los maestros con las definidas en el Libro Blanco de la ANECA y en la propuesta de Título Universitario de Grado de Maestro de Educación Primaria.

Elaborar propuestas para la formación inicial de maestros derivadas del análisis

de sus competencias profesionales, de sus lagunas formativas y de las dificultades de su práctica.

Metodología

La muestra

Hemos trabajado con los centros de Primaria públicos y privados-concertados de la Comunidad de Madrid, que tenían un acuerdo con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense para que los alumnos de Magisterio realizaran allí sus prácticas durante el curso 2005-06. De un total de 250 centros respondieron a nuestra encuesta 343 maestros, y de ellos un 40,2%, es decir, 125, aceptaron asimismo participar en la entrevista que posteriormente se concertaría telefónicamente. Como puede observarse en la Tabla 1, la mayoría de estos maestros son mujeres, funcionarias con más de 45 años de edad y más de 20 años de servicio, que tienen una sola titulación, actúan como generalistas, impartiendo clases en los distintos ciclos de la Educación Primaria y además ejercen como tutores de alguno de sus grupos de clase [1].

TABLA 1: Tipos de centro y características de la muestra en %.

Ubicación	Madrid Capital	49,7
	Área metropolitana	42,0
	Resto comunidad	7,8
Titularidad del centro	Públicos	91,6
	Privados	8,4
Sexo	Hombres	27,7
	Mujeres	72,3
Edad	Hasta 25 años	1,8
	De 26 a 24	39,5
	45 años y más	58,7
Situación laboral	Funcionario	76,7
	Interino	9,6
Especialidad	Generalista	65,3
Cargo	Especialista	24,5
	Director	11,0
Años de servicio	Tutor	54,9
	Ninguno	13,8
	Hasta 5	13,2
	De 6 a 19	30,9
	20 años y más	56,0

Técnicas y procedimientos utilizados

En la primera etapa de la investigación, realizamos un análisis de textos y documentos que nos permitió profundizar en el tema de las competencias de los maestros y establecer un referente conceptual para nuestro trabajo. A continuación, elaboramos un cuestionario para determinar las competencias sobre las que los maestros deberían pronunciarse.

El proceso de construcción de dicho cuestionario fue lento y pormenorizado, y estaba compuesto de tres partes bien dife-

renciadas. En la primera se solicitan al maestro datos de identificación, la segunda, la más importante, está constituida por 28 declaraciones siguiendo una escala de Likert (tres niveles cuyas puntuaciones están comprendidas entre 0 y 3, correspondientes a nada, poco, bastante y mucho). Los investigadores del grupo, especialistas en cada uno de los temas, hicieron una primera formulación de cada una de las declaraciones, tomando como referencia los 10 dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación del profesor según Perrenoud

(2004). Posteriormente todo el equipo investigador consensuó el cuestionario y decidió incidir sobre tres aspectos especialmente importantes para la investigación. En primer lugar, en qué medida esa competencia la utilizan en su práctica educativa concreta, en segundo lugar si la consideran fundamental para el desempeño de la profesión docente y, por último, se propone una valoración de su propia formación inicial.

El cuestionario se cierra con una tercera parte en la que se plantean tres preguntas. La primera es una pregunta abierta, que permite a los profesores expresar libremente su opinión acerca de las competencias que consideran más importantes. La segunda pretende orientarnos en el nivel de formación inicial que han recibido en esas competencias y, por último, se plantea la posibilidad de realizar una entrevista en profundidad. Con esta técnica cualitativa intentamos profundizar en la interpretación de los resultados del cuestionario, y descubrir las principales preocupaciones de los maestros en su trabajo diario, así como una valoración general sobre los cambios que debería afrontar el sistema educativo en los próximos años y su opinión sobre la formación inicial de los futuros maestros.

En este artículo presentamos los resultados del cuestionario, tanto de las preguntas cerradas como de la pregunta abierta.

Resultados

Para presentar y discutir los resultados haremos referencia a las competen-

cias más y menos valoradas, las relativas a los aprendizajes, y a las habilidades sociales y las características de la personalidad del maestro. Para ello se utilizan algunos estadísticos (ver Tabla 2) y los datos de la pregunta abierta sobre otras competencias que los maestros consideran fundamentales, y que ha sido contestada por un 59% de la muestra.

Las competencias más valoradas

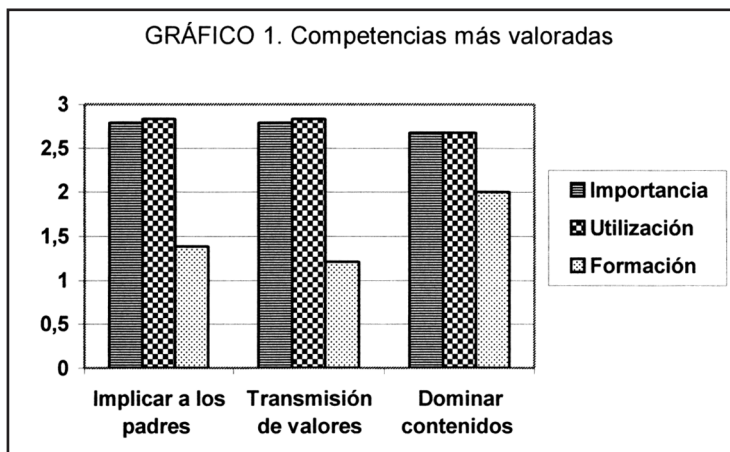
La competencia mejor valorada por los docentes es la que se refiere a la necesidad de saber *implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos* [2]. Aunque sólo un 34,7% cree que le formaron “mucho” y “bastante” en sus estudios universitarios para llevar a cabo este cometido, el 95,6% de los maestros asegura que la pone en práctica “bastante” y “mucho”, y, además, un porcentaje bastante similar, el 94,2%, dice considerarla fundamental para su práctica profesional (Gráfico 1). Se observa además una concordancia dentro del colectivo entre la importancia que tiene la implicación de los padres en la tarea educativa y el esfuerzo realizado para conseguirlo [3]. Esta unanimidad en las respuestas parece indicar el convencimiento de los maestros de la necesidad de conocer cómo el ambiente familiar y social de los alumnos puede influir en su adaptación a la escuela y también en su rendimiento escolar.

Según las opiniones de estos maestros, los padres deben comprometerse a compartir con ellos la tarea educativa y estar dispuestos a colaborar en todas las funciones que pueden llevarse a cabo conjun-

INDICADORES DE COMPETENCIAS	A. Práctica de la competencia				B. Importancia concedida				C. Formación			Covarianzas	
	%	X	p. años servicio	p. sexo	%	X	p. años servicio	p. sexo	%	X	A-B	A-C	B-C
	Detecto las dificultades que tienen mis alumnos en los aprendizajes concretos	94,0	2,47			94,1	2,82			22,5	1,11		
Adapto y reabilito mi programación como consecuencia de las dificultades de aprendizaje	88,7	2,39			93,6	2,66			29,2	1,18			
Tengo en cuenta la heterogeneidad de mi grupo de clase al elaborar la programación de aula	86,6	2,36			89,5	2,56			32,1	1,24			
Favorezco el aprendizaje cooperativo de mis alumnos.	86,3	2,34	-,129 (*)		85,1	2,41	-,163(**)		37,9	1,38			
Potencio el aprendizaje autónomo de mis alumnos	93,8	2,54			92,5	2,59			38,5	1,43	0,107		
Diseño actividades que despiertan el interés y la curiosidad de mis alumnos y los implican activamente	91,5	2,40			92,7	2,62			44,4	1,51			
Ayudo a mis alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares	92,4	2,45			91,2	2,60			36,1	1,38			
Tengo en cuenta las propuestas de mis alumnos en la preparación de actividades para favorecer la motivación hacia el aprendizaje	73,8	1,98	-,123(*)		78,7	2,18	-,150(**)		30,6	1,21			
Domino los contenidos básicos de todas las áreas que imparto	94,8	2,67	,268(**)		94,2	2,78			69,9	2,03	0,160		
Tengo en cuenta las ideas de mis alumnos, aunque sean erróneas, y las utilizo para su aprendizaje	80,2	2,11			78,7	2,19			30,6	1,21			
Utilizo el trabajo en grupo en mi práctica educativa	70,2	1,98	-,289(**)		77,9	2,15	-,351(**)		51,0	1,62			
Colaboro con los equipos de apoyo y otros profesores que realizan actividades con mis alumnos	89,2	2,45			90,7	2,58	-,128(*)		33,8	1,32			
Participo activamente con mis compañeros en la elaboración y realización de proyectos educativos culturales	83,4	2,31	,141 (*)		89,2	2,48			32,6	1,27			
Colaboro en la gestión y organización de los recursos materiales y humanos de mi centro	71,1	2,08			79,7	2,27			23,9	1,05			
Me preocupo por impulsar la participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro	62,1	1,79			70,2	1,99			17,5	,84			

INDICADORES DE COMPETENCIAS	A. Práctica de la competencia		B. Importancia concedida		C. Formación		Covarianzas				
	%	X	p. años servicio	p. sexo	%	X	p. años servicio	p. sexo	A-B	A-C	B-C
Animo a los alumnos a participar en las distintas actividades que organiza el centro	93,9	2,61		-,122(*)	88,4	2,46			32,7	1,21	
Organizo y dirijo las reuniones generales con padres y/o tutores	86,0	2,30	,128(*)		83,4	2,46			21,6	,94	
Adopto una posición dialogante en las reuniones con padres y/o tutores	93,6	2,62			91,2	2,66			27,1	1,10	0,159
Transmito a los padres la necesidad de implicarse en el aprendizaje de sus hijos.	95,6	2,79			95,7	2,83			34,7	1,21	0,130
Utilizo las Tecnologías de la información y comunicación como ayuda para preparar las clases	52,0	1,69	-,159(**)		75,2	2,06	-0,109		11,4	,46	
Utilizo el correo electrónico para comunicarme con profesores, alumnos, padres y otros agentes	20,7	,81		,149(**)	37,3	1,33		,135(*)	3,5	,19	
Utilizo las TIC como una herramienta más para trabajar con mis alumnos en el aula aspectos concretos de la programación	44,0	1,46		,119(*)	68,5	1,90		,114(*)	7,8	,33	
Me implicó para prevenir y atajar situaciones de violencia y discriminación en mi centro	93,6	2,64			93,8	2,76			27,7	1,08	
Analizo mi comportamiento y el de los alumnos para establecer, de manera negociada, un clima de convivencia que favorezca su formación	93,9	2,47		-,115(*)	92,1	2,62			27,4	1,13	
Trato de desarrollar en mis alumnos el sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia	95,2	2,79		-,115(*)	95,2	2,83			34,7	1,38	
Participo en la elaboración de proyectos de autoevaluación y planes de mejora institucionales	58,9	1,78			76,1	2,14			16,0	,80	
Reflexiono sobre mis actuaciones profesionales con el fin de permitirme explicar y mejorar mi propia práctica	92,7	2,40		-,155(**)	93,0	2,62			31,5	1,19	
Participo en cursos de formación permanente que favorecen la mejora de mi práctica	89,5	2,39			90,7	2,49			34,4	1,25	

TABLA 2: Estadísticos de las competencias estudiadas. r= correlación de Pearson (sólo las significativas); Covarianzas (sólo las significativas); % de la suma de las valoraciones bastante y mucho; (**) Nivel de significación del 0,01; (*) nivel de significación del 0,05%.



tamente. Sin duda, sólo los mensajes armónicos entre la escuela y la familia pueden potenciar una relación de entendimiento entre ambas instituciones que permita resolver adecuadamente problemas educativos y familiares (García Albadalejo y Fernández Enguita, 2006). En este sentido, un 16,4% de respuestas abiertas hace hincapié en la importancia de una buena acción tutorial en estos niveles educativos; es decir, en la necesidad de ayudar a los alumnos a madurar y de implicar a los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, sabiendo cómo animarles a participar en las actividades escolares y extraescolares.

La segunda competencia se refiere a saber *desarrollar en los alumnos valores como el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia*. Esta competencia es considerada como fundamental, con valoraciones de bastante y mucho. Un 95,7% de los maestros y un 95,2% dice además ponerla en práctica en las distin-

tas actividades y conocimientos que desarrollan en el aula. Sin embargo, sólo un 34,7% cree que le formaron bien para su desempeño. Hemos confirmado asimismo que existe una correlación negativa significativa (-0,115) entre la transmisión de estos valores y el género, es decir, a las maestras les preocupa en mayor medida que a sus compañeros el desarrollo de los valores anteriormente citados [4].

Aunque todos son conscientes de que la escuela cumple una importante función de transmisión cultural a través de los contenidos de las asignaturas del currículo escolar, reconocen muy especialmente que la institución educativa debe también asumir una función de transmisión de valores y de formación ética y social. En este sentido, se refieren prioritariamente a los valores morales de carácter individual, como son el sentido de responsabilidad, de la disciplina y el orden, así como el esfuerzo y el respeto a los demás. También consideran importantes el ser

capaces de educar en los valores democráticos y transmitir el respeto por el medio ambiente y los temas sociales. En la misma línea, Fullan (2002, 16) destaca el carácter moral de la educación, que consistiría en “poder influir en la vida del alumno sea cual sea su origen, y contribuir a la creación de ciudadanos que puedan vivir y trabajar de forma productiva en sociedades cada vez más dinámicamente complejas”.

La realidad de la multiculturalidad en las aulas tampoco pasa desapercibida a estos maestros, que reconocen la necesidad de una formación específica que les dote de información y de herramientas didácticas adecuadas para valorar y atender las necesidades de los alumnos inmigrantes y poder conocer y manejar mejor los contextos interculturales (Sáez, 2006, 317).

En definitiva, la dimensión moral de la educación está muy presente en el pensamiento de los docentes, que parecen plenamente conscientes de que la escuela debe contribuir a que los alumnos se conviertan en personas responsables y justas; es decir, seres con una fuerte autonomía que les permita desarrollar sus acciones de acuerdo a unos principios morales bien determinados. Los cambios sociales a los que estamos asistiendo, así como la realidad de las sociedades multiculturales, exigen muy especialmente la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. En este contexto, los valores y el compromiso personal del maestro son decisivos para conseguir la adhesión de los alumnos a estos

valores y, por eso, como señala Perrenoud, la formación de los maestros en esta dimensión debe pasar por el conjunto del currículo y por una práctica reflexiva sobre los mismos (Perrenoud, 2004, 126).

En tercer lugar, pero casi con el mismo porcentaje de respuestas, los maestros se identifican con la necesidad de *dominar muy bien los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento que imparten*. También se observa, como en la competencia anterior, una concordancia significativa entre la importancia que le dan a la aplicación de la competencia (94,8%) y la valoración que hacen de ella, ya que el 94,2% la considera fundamental. Asimismo la varianza entre dichas variables (0,160) refuerza cierta homogeneidad del grupo de maestros al opinar sobre esta cuestión.

Se observa una correlación positiva muy significativa entre la importancia dada a esta competencia y los años de servicio (0,268). A medida que van teniendo más experiencia le dan más importancia al dominio de los contenidos.

El 69,9% de los maestros opina que le dieron en la universidad una formación entre bastante buena y muy buena. Este porcentaje supone que consideran que ha sido mejor la formación recibida en la universidad para desempeñar esta competencia que para el resto de las 28 competencias estudiadas.

Precisando este aspecto, creen que un buen profesional de la educación debe

dominar suficientemente los contenidos propios de sus especialidades o de las áreas que imparte y reconocen que la educación ha de tener un sentido eminentemente práctico, que permita a los alumnos vincular los conocimientos teóricos con el reconocimiento y la resolución de los problemas de la vida cotidiana. Por ello, un porcentaje de respuestas (35,1%) apuntan a la necesidad de ser competente en la utilización de métodos y materiales que sirvan para motivar al alumnado y despertar su interés y atención, logrando de esta manera hacer las clases más amenas y estimulantes.

Hay un acuerdo unánime, por parte de un porcentaje importante de maestros (40,5%) que han contestado la pregunta abierta, en dar una especial relevancia a la didáctica de la lengua, insistiendo en la necesidad de que el maestro conozca y sepa llevar a la práctica los procesos de lecto-escritura, porque el aprendizaje de la lectura es la base fundamental del resto de los aprendizajes. Pero no sólo consideran importante el buen aprendizaje de la lengua materna; conscientes de que sus alumnos viven en un mundo globalizado, consideran que deben ser también competentes en la enseñanza de idiomas, muy especialmente del inglés como instrumento básico de comunicación entre pueblos y culturas.

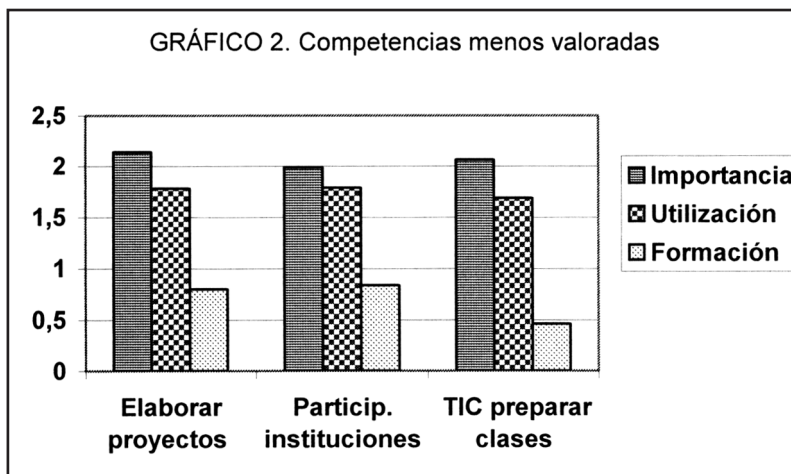
Por último, les preocupa muy especialmente la formación continua, y parecen ser conscientes de que el maestro debe ser capaz de actualizar sus conocimientos a través de cursos de formación para

enfrentarse a las necesidades formativas de la sociedad del conocimiento. En este caso, encontramos una correlación de .0,144 entre el género y la formación. Los hombres participan menos en los cursos de formación que sus compañeras de profesión.

Las competencias menos valoradas

En primer lugar, nos encontramos con un grupo de competencias relacionadas con las *nuevas tecnologías de la información y comunicación* (TIC) que los maestros valoran menos, no las utilizan demasiado en su práctica educativa, y la mayoría opina que la formación que han recibido para desarrollarlas ha sido escasa o nula (Gráfico 2).

Sólo la mitad de los maestros utiliza los medios informáticos para preparar sus clases y el 81,9% dice que en la universidad ha recibido poca o ninguna formación en este sentido. Se observan correlaciones negativas muy significativas con los años de servicio. Cuantos más años de servicio tienen los maestros menos utilizan estas técnicas (-0,159) y menos importancia tienen para ellos (-0,109). Sólo una cuarta parte de los maestros utiliza, en algún momento, Internet, programas informáticos de apoyo a la enseñanza, páginas Web, etc., como herramientas para trabajar con los alumnos en el aula, aunque el 68% lo considera entre bastante y muy importante. El 82,8% reconoce su falta de preparación en esta actividad, e insiste en la idea de que todavía hay muchas dificultades en los centros para acceder a las TICs, tanto por parte del



alumnado como del propio personal docente. Con frecuencia señalan que disponen de pocos ordenadores, que su utilización les resulta complicada, o que la sala de ordenadores les queda lejos del aula de trabajo.

La utilización de las TIC tiene correlación significativa con el género, siendo los hombres los que más las utilizan (0,119) y también los que las consideran más importantes para su tarea docente (0,114).

Por otro lado, casi tres cuartas partes de los maestros reconocen no utilizar el correo electrónico como herramienta de comunicación entre los distintos agentes educativos, y algo más de la mitad considera que no es fundamental. Además un 87,7% dice que le han formado poco o nada en la universidad para desarrollar esta actividad. El uso del correo electrónico presenta también una correlación significativa con el género, siendo los hom-

bres los que más lo usan (0,149), y los que le dan más valor como instrumento de comunicación (0,135).

La segunda competencia menos valorada es la que se refiere a impulsar la *participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro*. El 70% de los maestros dice considerarla bastante y muy importante, una cuarta parte no la pone en práctica y el 82,5% considera que la universidad le ha formado poco o nada para desarrollarla.

Todo parece indicar que los maestros no ven fácil que los centros educativos tomen conciencia de la necesidad e importancia de servir a la comunidad en la que se encuentran ubicados, proyectando su actividad en ese territorio y posibilitando que la escuela utilice sus propios recursos y los recursos ajenos para relacionarse con la realidad exterior y convertirse así en una auténtica escuela-comunidad.

Por último, aunque tres cuartas partes de los maestros considera bastante o muy importante la *participación en la elaboración de proyectos de autoevaluación y planes de mejora institucionales*, sólo un 58% dice poner en práctica dicha competencia y un 72% dice haber recibido poca o ninguna formación en este sentido.

En las respuestas a la pregunta abierta algunos profesores (9,5%) hablan de la importancia de la evaluación y afirman que deben conocer y utilizar correctamente los instrumentos de evaluación de planes y de proyectos. Consideran importante conocer los aspectos fundamentales de la programación en la educación, e insisten en que los maestros deben ser capaces de hacer buenos diseños de unidades didácticas, realizar proyectos curriculares de centro y de aula, así como adaptaciones curriculares, muy especialmente las que se refieren a necesidades educativas especiales. Pero como podemos observar, los planes de mejora institucional se centran sobre todo en el desarrollo de la actividad dentro del aula, des- cuidando otros espacios educativos.

Competencias centradas en los aprendizajes

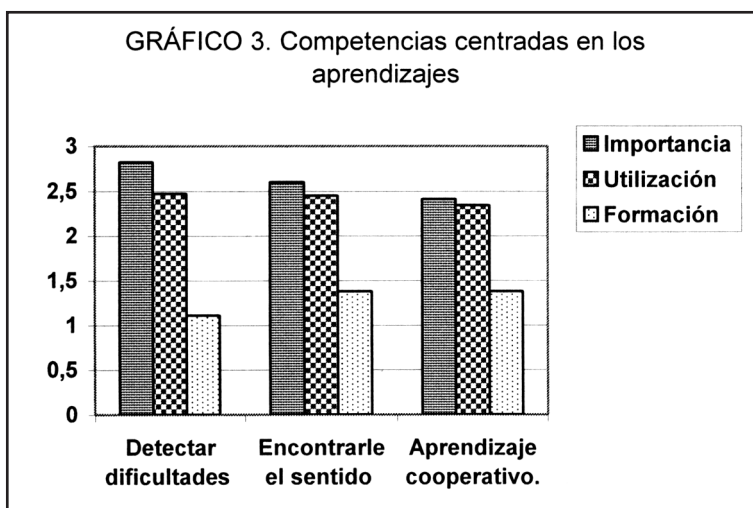
En primer lugar, les parece importante *detectar las dificultades que tienen los alumnos en los aprendizajes concretos* [5]. El 94% de los maestros pone en práctica esta competencia y la considera fundamental para el desarrollo de su trabajo en el aula (Gráfico 3). También valoran saber identificar y establecer diagnósticos precisos de dichas dificultades de aprendizaje y establecer programas de detección y pre-

viación de las mismas, así como tener conocimientos de las necesidades educativas especiales. En las respuestas abiertas, indican además la importancia de conocer técnicas para tratar trastornos de comportamiento y resolver problemas de conducta y de violencia escolar, pero el 72% dice que le han preparado poco o nada para poner en práctica esta competencia.

En segundo lugar valoran el *ayudar a los alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares*. Un 91,2% de los maestros considera que esta metodología de orientación constructivista es importante y un porcentaje similar dice utilizarla para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más fácil y atractivo. En este caso, el 56,9% dice que ha recibido poca o ninguna formación para desarrollar esta competencia.

En las respuestas abiertas, estos maestros se han referido explícitamente a competencias que deben favorecer dicho aprendizaje significativo, al “aprender a aprender”, al respeto al ritmo de aprendizaje de los alumnos, y al desarrollo de su espíritu de investigación.

Por último, y en consonancia con la apuesta por un modelo de aprendizaje significativo, un 85% de maestros considera importante y útil *el aprendizaje cooperativo entre los alumnos* y dicen facilitar en las clases la participación, mostrándose partidarios de aplicar técnicas grupales, trabajos en equipos para lograr así que los alumnos aprendan a comparar problemas, errores, soluciones, infor-



maciones, emociones, etc. En este sentido, sin embargo, un 62% de los maestros considera que la formación recibida en relación a esta competencia fue escasa o nula.

En relación a esta competencia, encontramos una correlación negativa muy significativa entre la importancia concedida al trabajo cooperativo y los años de servicio (-0,163); es decir, cuanto más experiencia tienen los maestros menos valoran este tipo de técnicas de trabajo. También se establece una correlación negativa significativa entre la utilización de estas técnicas en el aula y los años de servicio (-0,129).

Habilidades sociales y características de personalidad del maestro

Los maestros han manifestado, sobre todo en la pregunta abierta, que la actividad docente implica el manejo de ciertas habilidades sociales, especialmente las requeridas en la resolución de conflictos, que la mayoría de los maestros reconocen no haber sido bien preparados académica-

mente y que, sin embargo, creen que les ayudarían en su trabajo y permitiría la creación de hábitos de convivencia positivos en la escuela. En este sentido, un 31 % apuesta porque el maestro conozca y practique una conducta asertiva, sepa trabajar la escucha activa y conozca y practique técnicas de reducción del estrés. Insisten en la importancia de conocer y aplicar técnicas de modificación de conducta y de resolución de conflictos tanto interpersonales como grupales, que les permita conseguir un clima de confianza, respeto y colaboración en el aula.

Consideran que poseer estas capacidades evita la ansiedad en situaciones difíciles o novedosas, además de facilitar la comunicación emocional y la resolución de problemas en el aula. Cuanto mayor sea la comunicación en el grupo de clase, más se reforzará su vida interna, sus posibilidades de acción y de reflexión, y se logrará una mejor consecución de los fines educativos propuestos.

Por otro lado, en esta misma línea, el 39% señala algunas características de la personalidad del maestro como elementos que pueden ayudarles a desempeñar su tarea docente. La mayoría piensa que deben estar muy motivados ante la enseñanza, tener ganas de trabajar y, por tanto, ver su trabajo con ilusión y disfrutar al realizarlo. Deben ser personas con gran paciencia y una fuerte implicación emocional con los alumnos y, por supuesto, respetuosos y comprensivos ante los problemas, de talante generoso y solidario, que demuestren constantemente su cariño hacia los niños. En definitiva, piensan que los maestros deben ser unos profesionales muy vocacionales y entregados a la educación.

Comparación de resultados

Con vistas a la elaboración del Título de Grado de Maestro, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) realizó un estudio en el que participaron 180 profesores de 18 universidades del país, a partir del cual se presentó un informe sobre las competencias y perfiles que deberían desarrollar estos futuros profesionales. Por su parte, el Ministerio de Educación ha publicado una ficha técnica de Propuesta de Título de Grado en Magisterio de Educación Primaria (PTGMEP) con 20 objetivos, formulados en términos de destrezas, capacidades y competencias generales.

Nuestra investigación coincide con estos documentos al indicar la importancia de las competencias relacionadas con

el “saber” [6]; es decir, con el conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, haciendo especial hincapié en lo referente a la lectura y el comentario crítico de los textos de los diversos dominios científicos y culturales del currículo escolar. Pero además de la lengua materna, los maestros han indicado la necesidad que tenemos en la sociedad globalizada y multicultural de aprender otros idiomas que faciliten la comunicación y el entendimiento entre culturas. Mientras que la ANECA sorprendentemente no recoge esta demanda social, la PTGMEP sí que establece como un objetivo para la formación *abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües*.

Hay unanimidad asimismo en que el maestro de Primaria no sólo debe conocer las materias correspondientes a este nivel educativo, sino que ha de tener además un buen dominio de las didácticas específicas, aunque los maestros dicen no haber recibido una buena formación en este sentido. Quizás conscientes de este déficit formativo, la PTGMEP hace hincapié en la necesidad de favorecer la relación interdisciplinar entre las distintas áreas de conocimiento y las didácticas correspondientes.

La ANECA ha indicado que el maestro ha de tener un buen conocimiento psicopedagógico, que le permita comprender la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto; es decir, conocer las teorías del desarrollo y el aprendizaje, el contexto socio-cultural,

los aspectos organizativos, el diseño y el desarrollo del currículo. En relación a estos conocimientos, la PTGMEP recoge algunas competencias, que han sido también muy valoradas en nuestra investigación; por ejemplo, *diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, conocer la organización de los colegios de Primaria y la diversidad de acciones que comprenden su funcionamiento...*, entre otras.

Por lo que se refiere a las competencias relacionadas con el “saber hacer”, los estudios que venimos comentando coinciden al reconocer que en la sociedad actual es fundamental preparar a los futuros maestros para el tratamiento de la diversidad y así poder hacer frente al carácter plural y no homogéneo de la escuela, fomentando el respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa. La PTGMEP afirma explícitamente que el futuro maestro debe ser capaz de *diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conforman los valores de la formación ciudadana*. Este texto incide especialmente en la educación democrática y en la responsabilidad individual y colectiva encaminada a la consecución de un futuro sostenible.

Por otro lado, en el momento actual, en el que la escuela ha pasado a asumir muchas de las funciones que antes realizaba la familia, se precisa, como han indi-

cado los resultados de nuestra encuesta, una comunicación profunda entre escuela-familia y, por eso, no sólo la ANECA, sino también la PTGMEP recogen una competencia relacionada con la *función tutorial y de orientación con los alumnos y las familias* y, en la PTGMEP aparece un bloque entero de contenidos titulado “Familia y Escuela”.

Hay otras competencias relacionadas con el “saber hacer” que la ANECA reconoce como necesarias para un buen desarrollo de la profesión docente en la sociedad actual, tales como el desarrollo de la capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, el trabajo cooperativo en el aula o la capacidad para utilizar la evaluación como instrumento de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que los maestros investigados han afirmado utilizar en su práctica educativa. La PTGMEP, por su parte, dice que el estudiante de magisterio deberá *adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los alumnos*.

Por último, los maestros encuestados dan bastante importancia a los aspectos relacionados con la personalidad y con la adquisición de habilidades sociales, competencias vinculadas con el “saber ser” y el “saber estar”, que no han sido, sin embargo, especialmente valorados por la ANECA. Por su parte, la PTGMEP hace menos hincapié en los aspectos vocacionales o de personalidad y propone competencias relacionadas con la resolución de conflictos como *fomentar la convivencia*

en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.

Por lo que se refiere a las competencias menos valoradas, los resultados de nuestra investigación coinciden con la ANECA al dar menos importancia a competencias consideradas básicas actualmente, como son el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías y, aunque en nuestro caso este hecho podría estar justificado por la edad, más bien elevada, de la muestra, otros trabajos también han confirmado esta misma valoración en los maestros en ejercicio (Monereo, 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006). La PTGMEP recoge dos competencias relacionadas con las TIC, que pretenden que los centros educativos no se limiten a ser instrumentos de uso y difusión de las nuevas tecnologías, sino que se conviertan en auténticas redes interactivas, donde el profesorado pueda comunicar experiencias, intercambiando conocimientos y generando nuevas formas de aprendizaje profesional.

Nos ha sorprendido que precisamente el informe de la ANECA, elaborado con la opinión de los profesores de universidad, coloque en últimos lugares a las competencias relacionadas con la crítica y la investigación educativa, y en valores intermedios las competencias que se refieren al diseño curricular y trabajo colaborativo, y que tampoco den demasiada importancia, como ya hemos señalado, al uso de las nuevas tecnologías y al dominio de otra lengua.

Los maestros y los profesores de universidad no parecen ser muy conscientes de la relevancia de la implicación y participación en proyectos de centro bien definidos y de la necesidad de un alto grado de participación de la comunidad en los procesos educativos. Aspecto este último que, sin embargo, se señala en los objetivos de la PTGMEP, que sí parece asumir la importancia que tiene en la educación actual crear comunidades de aprendizaje en las que la escuela llegue a ser una parte importante de la comunidad y en la que el papel educador sea asumido por la mayoría de los miembros de la colectividad.

Propuestas para la formación inicial

En general, los maestros que han participado en nuestra investigación consideran que la formación inicial no les ha ofrecido una buena preparación en competencias para el desempeño de su profesión, excepto en los aspectos relacionados con el dominio de los contenidos básicos. Estos profesionales están bastante preocupados por el conocimiento de qué enseñar y cómo hacerlo y por todo lo relacionado con el trabajo en el aula, y afirman que el desarrollo y puesta en práctica de la mayoría de las competencias que utilizan en su trabajo educativo diario las han conseguido con la práctica, contrastando opiniones con sus compañeros y asistiendo a cursos de formación permanente. Pero hemos observado también que son muy conscientes de la necesidad de atender a nuevas necesidades y demandas de la sociedad actual, en asuntos como el tratamiento de la diversidad, las tecnologías

de la información y la comunicación, las nuevas metodologías didácticas y la resolución de conflictos en el aula, entre otros.

Con nuestra investigación hemos podido detectar algunas preocupaciones educativas de este grupo de maestros, que nos han indicado cuáles son desde su perspectiva las prioridades, las necesidades y las deficiencias en su formación inicial. Compartimos con Perrenoud (2001) la idea de que las propuestas de innovación en la formación de maestros deben surgir no de una visión prescriptiva del oficio, sino de la descripción de las condiciones y dificultades del trabajo real de los docentes y de las demandas sociales. Por todo ello, estos resultados y su comparación con otros estudios realizados, nos permiten sugerir algunas propuestas de mejora en la formación de los maestros en este momento en que el EEES exige una reforma en profundidad de todos los estudios universitarios:

- En una sociedad cada vez más globalizada y tecnificada, la formación del profesorado necesita de una reforma en profundidad en la que se introduzcan importantes transformaciones en los contenidos y especialmente en las metodologías. La formación del futuro maestro deberá centrarse en la resolución de problemas prácticos a través de la relación y la abstracción, que le permitan enfrentarse a situaciones similares a las que se va a encontrar en el mundo laboral y, de esta manera, contextualizar y construir los saberes

a partir de tales situaciones. El futuro maestro deberá ser capaz de crear materiales curriculares, o de buscarlos, y generar su traslación didáctica, así como conocer la relación interdisciplinar entre las distintas materias del currículo para presentar una visión globalizadora del conocimiento. Además, para favorecer la autonomía de gestión los centros, los futuros maestros tendrán que conocer cómo se organizan y gestionan los centros y cómo se prepara y se evalúa un proyecto docente.

- Desde el punto de vista metodológico, se tratará de formar a un profesional autónomo, capaz de reflexionar e investigar sobre su práctica y modificarla cada vez que sea necesario. Para lograrlo habrá que incorporar a su formación metodologías que le permitan enfrentarse a situaciones reales o simuladas, que les permitan aprender a trabajar a partir de los errores y de los obstáculos del aprendizaje y promover muy especialmente el aprendizaje cooperativo.
- El futuro maestro debe tener una actitud crítica y reflexiva ante los conocimientos y crear situaciones de aprendizaje en las que se favorezca la toma de conciencia sobre los problemas fundamentales de nuestra sociedad, la construcción de valores y el desarrollo pleno de una identidad moral y cívica. El

maestro de Primaria debe ser capaz de convertir las aulas y los centros escolares en lugares donde se aprenda el comportamiento democrático y se practiquen los valores de solidaridad, responsabilidad, tolerancia y el sentido de la justicia.

- El maestro de Primaria deberá poseer una cultura informática que le permita conocer las posibilidades, pero también los peligros y límites del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y ser capaz de crear con ellas situaciones de aprendizaje enriquecedoras, complejas y diversificadas, que le ayuden a la creación, gestión y regulación de las situaciones de aprendizaje.
- En nuestra sociedad se hace necesario plantear la educación desde una perspectiva más comunitaria, participante y dialogante, donde la escuela, la familia y el municipio mantengan una estrecha colaboración. El futuro maestro deberá adquirir competencias que le permitan convertir a la escuela en una auténtica comunidad de aprendizaje, que trascendiendo el propio centro, implique a los principales agentes educativos de la comunidad.
- Entendemos que el desarrollo de un currículum formativo centrado en competencias debe reconocer y aplicar una verdadera articulación entre teoría y práctica, que

admite el contraste y el enriquecimiento recíproco, evitando toda diferencia de estatus entre ambas. Desde esta perspectiva, debería revisarse en profundidad el Prácticum para que sirva realmente de lugar de encuentro entre estas dos dimensiones y permita desarrollar y ejercer las competencias profesionales señaladas, así como favorecer una estrecha colaboración entre los formadores de maestros y los maestros en ejercicio, promoviendo la participación activa de estos últimos en proyectos de formación y su posible colaboración como asesores en la formación inicial (Medina y Domínguez, 2006).

- Por último, desde la Universidad debemos hacer conscientes a los futuros maestros de la necesidad de aprender a organizar su formación continua y de intervenir en ella de forma individual y colectiva porque, desde nuestro punto de vista y como dice Perrenoud, “la profesionalización del oficio de docente exige colaboraciones entre los poderes organizadores de la escuela, los centros de formación independientes y las asociaciones profesionales de profesores” (Perrenoud, 2004, 126).

Dirección de la autora: Encarnación Pesquero Franco. E-mail: encarna@edu.ucm.es. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, C/Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
1.X.2007

Notas

- [1] Para la representatividad de la muestra hemos fijado un intervalo de confianza del 95%, un error de $\pm 5\%$, siendo el $p=q=50\%$.
- [2] Las valoraciones medias de esta primera competencia y la segunda se diferencian solamente en cuanto a la formación recibida, (1,38 y 1,21), coincidiendo en la importancia concedida (2,79) y al uso que de ellas hacen en la práctica (2,83).
- [3] El valor de la varianza de las variables importancia y utilización es de 0,130.
- [4] La codificación de la variable género ha sido 1 para las mujeres y 2 para los hombres, es decir, una correlación positiva indica que el valor de la variable analizada crece, o es mayor en los hombres, y una correlación negativa indica que el valor de la variable es mayor en las mujeres.
- [5] Esta competencia está muy bien valorada en el conjunto del cuestionario, es la octava en cuanto a su puesta en práctica y la tercera en cuanto a la importancia concedida.
- [6] La ANECA concede a las competencias relacionadas con el 'saber hacer' un peso del 52,1%, las relacionadas con el 'saber ser' un 17,3%, las relacionadas con el 'saber estar' un 15,3%. En nuestro cuestionario el 39,4% son competencias relacionadas con el saber hacer, el 28,5% con el saber ser, el 25,5% con el saber estar y el 6,3% con el saber.

Bibliografía

- ANECA-GRUPO MAGISTERIO (2004) La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final. Ver http://www.ua.es/centros/educacion/ees/ees_ua/EEES04-05-18MagisterioInformeMesaAnecaFinal.PDF
- CANO, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes* (Barcelona, Graó).
- CEBRIAN, M. (2003) Análisis, perspectivas y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información, *Revista de Medios y Educación*, 20, pp. 73-80.
- FERNÁNDEZ LOZANO, P. y GONZÁLEZ BALLESTEROS, M. (2006) El asesoramiento en el ámbito de las compe-

tencias profesionales de los maestros de primaria, en *Actas I Congreso Internacional de Psicopedagogía* (Melilla).

- FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio* (Barcelona, Octaedro).
- GARCÍA ALBADALEJO, A. (coord.); FERNÁNDEZ ENGUIA, M. et al. (2006) *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (Madrid, Instituto Superior de Formación del Profesorado).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.) (2004) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- MEDINA, A y DOMÍNGUEZ, M. C. (2006) Los procesos de observación del Prácticum: análisis de las competencias, *revista española de pedagogía*, 233, pp. 69-102.
- MIGUEL, M. (coord.) (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (Madrid, Alianza Editorial).
- MONEREO, C. (coord.) (2005) *Internet y competencias básicas* (Barcelona, Graó).
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona, Graó).
- PERRENOUD, Ph. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología*, 14: 3, pp. 503-523.
- SÁEZ, R. (2006) La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo, *revista española de pedagogía*, 234, pp. 303-321.
- TARDIF, M. (2003) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Madrid, Narcea).
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2006) Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes, *revista española de pedagogía*, 233, pp. 21-44.
- ZABALZA, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario* (Madrid, Narcea).

Resumen:

Las competencias profesionales de los maestros de Primaria

Este trabajo pretende conocer las competencias profesionales que los maestros de Primaria en ejercicio de la Comunidad de Madrid consideran necesarias para su práctica educativa. Para ello elaboramos un cuestionario en el que se analiza la importancia que dichas competencias tienen en el ejercicio de su profesión, su utilización en la práctica y la preparación que han recibido para su desempeño. A continuación se comparan nuestros resultados con los obtenidos por otros estudios realizados sobre este tema y, por último, se plantean algunas propuestas para la formación inicial.

Descriptores: Competencias profesionales, Maestros de Primaria, Formación inicial, Espacio Europeo de Educación Superior.

Summary:

Professional competencies of primary teachers

This paper intends to know the professional competencies that in service teachers working in the autonomous community of Madrid consider necessary for their educational practice. With this aim a questionnaire was made to analyze the importance that such competencies have for their professional development, the use they made of them in their daily practice and the training they received in how to carry them out. Next, our compiled results are compared with those of other

research on this field, and finally some proposals are put forward for initial training.

Key Words: Professional competencies, Primary teachers, Initial training, European Higher Education Area.