

# ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO

## ANALYSIS OF PROFESSIONAL COMPETENCES PRIMARY TEACHER EDUCATION. A CASE STUDY

M.<sup>a</sup> Luisa Barceló Cerdá  
*Investigadora en formación.*  
*Escuela de Doctorado. UNED*

Marta Ruiz Corbella  
*Profesora Titular. UNED*

### RESUMEN

La introducción de las competencias en la educación ha supuesto para la universidad un importante desafío de renovación pedagógica. La presente investigación tiene como objetivo conocer la importancia que conceden los implicados en el proceso de la formación inicial —profesores universitarios, estudiantes, tutores del Prácticum y empleadores de un centro adscrito a la UCM (n=421)—, a las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria y su percepción sobre el nivel de logro de las mismas. Se ha elaborado, a partir de la revisión de la literatura científica pertinente, un cuestionario *ad hoc* validado por expertos, con el que se ha evaluado el grado de importancia y el nivel de logro de cuarenta competencias profesionales. Los hallazgos ponen de manifiesto que las más valoradas son: *orientación a las familias, capacidad comunicativa, orientación académica y personal del alumnado, capacidad pedagógica, y autocontrol y estabilidad emocional*. Por el contrario, entre las menos valoradas destacan *dominio de las TIC, conocimiento sobre la legislación educativa, negociación, conocimiento de una segunda lengua*. Para finalizar, se constata la importancia que la mayoría de los participantes conceden a estas competencias y se detectan las carencias formativas en la formación inicial.

## ABSTRACT

The introduction of competencies in education has been an important challenge to the university in terms of pedagogical renovation. The objective of this research is to ascertain the importance which, in the process of initial training, is given by the players involved —university faculty, students, Teaching Practice tutors and employers of a university centre associated to the Universidad Complutense de Madrid (n=421)— to the professional competencies of the Primary Education teacher, and the degree to which they perceive these competencies to have been achieved. A reliable ad hoc questionnaire validated by experts has been prepared on the basis of the literature available, to evaluate the degree of importance and the level of achievement of forty professional competencies. The findings show that the most highly rated competencies are: *guidance to families, ability to communicate, academic and personal orientation of students, teaching ability and emotional stability and self-control*. Among the least highly rated are: *mastery of Information Technology, knowledge of legislation regarding education, negotiation, knowledge of a second language*. Finally, evidence is given of the importance which the majority of participants give to training competencies and deficiencies during initial training.

**PALABRAS CLAVES:** competencias profesionales del maestro; formación inicial; Educación Primaria.

**KEYWORDS:** professional competencies, preservice teacher education, Primary Education.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el diseño curricular y los programas formativos del futuro maestro se han realizado bajo un nuevo referente: las competencias, por su papel crucial en el mundo laboral, son la llave necesaria para acceder al mercado de trabajo (Freire, 2009; Rodríguez, Álvarez, Gil y Romero, 2011; Valle y Maso, 2013) y porque son el complemento necesario para incrementar el currículo académico.

En este proceso de transformación exigido por el EEES, las competencias que deben lograr los estudiantes para un adecuado ejercicio profesional, emergen como uno de los ejes claves en la nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incide fundamentalmente en la renovación metodológica. Frente a los enfoques didácticos de corte clásico centrados en el aula y en la actividad del profesor, ahora cobra protagonismo el alumnado. Estos cambios afectan, por tanto, a todos los implicados en el proceso formativo (Benito y Cruz, 2007; De Miguel, 2006, 2013), incluyendo la organización de los centros, los recursos, las metodologías y los procedimientos de evaluación adecuados para conocer el grado de desarrollo de las competencias.

Con este marco de actuación son muchas las universidades que, desde sus grupos de investigación, han llevado a cabo —y lo siguen haciendo— proyectos de innovación sobre los perfiles y el desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje, así como los procedimientos para evaluar su adquisición. Esto permite afirmar que la formación inicial del maestro desde el marco científico, pedagógico, didáctico y personal es esencial en el nuevo paradigma educativo, donde el debate sigue abierto y las críticas apuntan a la pérdida de la función científica y social de la universidad y a la falta de investigación y consenso en la definición. De ahí el interés en ahondar y reflexionar sobre estos temas desde la visión de los implicados, para afrontar los retos que demanda una sociedad en permanente cambio.

Tras la revisión de la literatura científica (Cantón, Cañón y Arias, 2013; Freire, Teijeiro y País, 2013; García-Ruiz y Castro, 2012; González Ballesteros *et al.*, 2010; Marín, Latorre y Blanco, 2010; Palmer *et al.*, 2009; Pesquero *et al.*, 2008; Valdemoros y Lucas, 2014) se evidencia que las numerosas investigaciones, desde perspectivas distintas, ofrecen importantes reflexiones sobre *las competencias del maestro*, desde la autopercepción del alumnado, la percepción de los graduados, o sobre la adecuación entre las competencias adquiridas y las requeridas por los empleadores. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna investigación en la que se aborde este objeto de estudio desde las cuatro miradas de los actores implicados: estudiantes del grado de Educación Primaria, profesores universitarios, tutores del Prácticum y empleadores.

Este trabajo pretende, en primer lugar, realizar una aproximación al concepto de competencia, analizar cuáles son las competencias profesionales más relevantes desde la perspectiva de los protagonistas y conocer la percepción que tienen los participantes sobre el nivel de logro de las mismas. Se entiende que la formación inicial, para que sea realmente de calidad, debe dotar a la profesión del maestro de «un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y de futuro» (Imbernón, 2006, p. 48).

En segundo lugar, se presenta el estudio ya reseñado en el resumen de este trabajo y las conclusiones.

## **LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL MAESTRO: CONCEPTO Y PROPUESTAS**

La misma riqueza del lenguaje a veces dificulta llegar a un consenso claro en la delimitación de conceptos que por ser polisémicos, se prestan a muchas interpretaciones y matices, dependiendo del contexto desde el que se aborde, como es el caso de competencia, por su afinidad a otros que incluye habilidad, destreza, capacidad, pericia y actitud, entre otros. En general, es bastante común utilizar estos términos sin un criterio claro, pero sí parece que hay cierto consenso respecto a que este término incluye a los demás, pese a no significar para todos lo mismo (Westera, 2001).

En castellano quizá la falta de acuerdo o la imprecisión también puede venir por tratarse de un anglicismo literalmente traducido (*competence* = *competencia*), ya que, si nos fijamos en las definiciones del diccionario (DRAE, 2001), nos damos cuenta de que la voz competencia no recoge exactamente la noción de la palabra inglesa. Además, el término tiene su origen en el mundo profesional; la transferencia de este ámbito al académico ha generado más confusión que clarificación.

La ingente producción bibliográfica sobre este tema y la disparidad de criterios hace difícil establecer pautas comunes a la hora de saber qué se entiende por competencia. Son numerosos los autores (Cano 2005; Lasnier, 2000; Medina, 2009; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tejada, 2013; y Zabalza, 2003) que, con significados y matices diversos, nos

proporcionan reflexiones sobre las competencias: definiciones, tipologías, implicaciones, etc. Entre estos, destacamos Perrenoud (2004) que la define como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 36).

Por otra parte, para algunos autores la dificultad (Colás, 2005; Pérez Juste *et al.*, 2012; Sarramona, 2007) estriba en la *complejidad* al integrar varios elementos diferentes que interactúan a la vez como los conocimientos, las aptitudes, el comportamiento, los valores, el contexto y las propias experiencias de la persona. Para otros (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007) se caracterizan por su *transferibilidad*, su *aplicabilidad* de una actividad a otra, es decir, saber mover todos los recursos para aplicarlos a situaciones prácticas y contextualizadas.

En esta misma línea, Mas (2012) entiende que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, y que no pueden confundirse con habilidades, actitudes, valores, experiencias, aspectos personales que se desarrollan y se adquieren en las prácticas y mediante la propia experiencia laboral. Dicho de otra manera, la competencia integra todos estos aspectos, pero ninguno de ellos por separado sería una competencia. Consecuentemente, «la nota de complejidad debe ir ineludiblemente unida a la de integración, es decir aunar los diferentes elementos en un todo armónico, donde las partes se subsuman en algo superior, la competencia» (Pérez Juste *et al.*, 2012, p. 60).

A partir de la revisión realizada y de las aportaciones de los autores ya referidos, se asume en este trabajo la siguiente definición: *conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes, rasgos de personalidad, motivaciones y valores, subyacentes en una persona, que le predisponen para ejercer de un modo efectivo las funciones que exige la profesión; que actúan desde la reflexión para identificar, interpretar, y argumentar los problemas que se le presentan con responsabilidad y compromiso ético en el puesto de trabajo.*

Y no olvidemos que las propuestas sobre las competencias profesionales se han ido consolidando en el panorama educativo a partir de

investigaciones de referencia (ANECA, 2005; Cano 2005; 2007; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2012; González y Wagenaar, 2003; Medina, 2009; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007; Tejada 2013 y Zabalza, 2003). Pero, de todas las aportaciones destacamos por su significación y aceptación en la comunidad científica los aportes de Perrenoud (2004) a partir de diez competencias como campos o dominios prioritarios en los programas de formación continua del maestro. Estas son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, participar en la gestión de la escuela, trabajar en equipo, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y por último, organizar la propia formación continua.

En el ámbito educativo las competencias propias del maestro, se han definido en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y están vinculadas al saber, saber hacer y saber ser (Cebrián y Gallejo, 2011; Delors, 1996). Los saberes propios del maestro, además del conocimiento de la materia a enseñar, se refieren al conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo, manejar los recursos técnicos y pedagógicos para ser eficaz en su docencia, entender las dimensiones sociales y morales de su trabajo. De la misma manera, el maestro debe estar en condiciones de conocer el ambiente de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros profesores y con los padres de los alumnos, las formas de cuidar de los alumnos atendiendo a su diversidad como elementos nucleares de la función docente.

## OBJETIVO

El objetivo general de esta investigación es identificar las competencias profesionales que requiere el maestro de Educación Primaria para el buen ejercicio profesional desde la perspectiva de los actores implicados, siendo los objetivos específicos: 1. Conocer cuáles son las competencias más valoradas por los agentes implicados y cuál es el nivel de desarrollo

por parte de los futuros maestros en dichas competencias. 2. Indagar cuáles son las competencias menos valoradas y cuáles se encuentran menos logradas para poder fundamentar su pertinencia y su necesidad formativa.

## MÉTODO

Se trata de una investigación no experimental y descriptiva-exploratoria y, más concretamente, el denominado tipo encuesta. Eligiendo el método del caso único debido a las fortalezas de este enfoque para conocer en profundidad la realidad objeto de estudio. Esta metodología ha sido definida como «aquella que se caracteriza por prestar atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos» (Buendía y Colás, 1998, p. 257). Lo característico del estudio de caso es la intención de describir, conocer y comprender a fondo una realidad para tomar decisiones sobre cómo actuar y por tanto para mejorarla. En estos estudios no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones, ya que se entiende que cada escenario de investigación es único.

Además, los estudios descriptivos pretenden mostrar un fenómeno determinado analizando su estructura y explicando las asociaciones que se establecen entre las características que los definen con el fin de describir lo que se investiga.

La muestra alcanzada (n=421) está conformada por los profesores universitarios de la Facultad de Educación del Centro Universitario (estudio de caso), por los estudiantes matriculados en la asignatura del Prácticum, por los tutores del Prácticum y, finalmente, por los empleadores de centros de diversa titularidad de la Comunidad de Madrid, que tienen acuerdo de colaboración formativo con dicho centro.

Para la recogida de información se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* a partir de la revisión de los modelos teóricos de referencia, integrando las propuestas existentes de las competencias profesionales del maestro de Educación Primaria (ANECA, 2005; Cano, 2007; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2012; Perrenoud, 2010; Sarramona 2007; Tejada, 2009). El cuestionario tiene tres partes. La primera se refiere a variables de identificación

(sexo, edad, titularidad, experiencia docente). La segunda está conformada por cuarenta ítems valorados por dos escalas de tipo Likert de cuatro valores (1= Nada; 2= Poco; 3= Suficiente; y 4= Mucho). Una de las escalas mide el grado de importancia de las competencias profesionales y la otra la percepción del nivel de logro de las mismas en función de la formación inicial recibida por los futuros maestros. La tercera parte del cuestionario propone preguntas abiertas que pretenden sintetizar el discurso de los participantes en el estudio. Este instrumento ha sido validado a través del juicio de expertos, apoyados en la técnica Delphi. Además, los valores de fiabilidad arrojan datos muy pertinentes para ambas escalas ( $\alpha=0,91$  para el grado importancia y  $\alpha=0,96$  para nivel de logro). Estos datos indican una alta consistencia interna.

En síntesis, si se tiene en cuenta los resultados de fiabilidad y validez se puede considerar que el instrumento es útil para analizar y evaluar la importancia de las competencias profesionales y conocer la percepción sobre el nivel de logro de las mismas.

## RESULTADOS

Para la presentación de un primer avance de los datos se ha asumido el siguiente orden. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos de acuerdo al grado de importancia y nivel de logro en las cuatro dimensiones del cuestionario; y, en segundo lugar, los resultados de las competencias más y menos valoradas por el conjunto de la muestra con su correspondiente nivel de logro.

Para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación se ha realizado un análisis descriptivo a través de las medidas de tendencia central —media, desviación típica y coeficiente de variación— de los indicadores y las dimensiones de las dos escalas del cuestionario. A continuación, se presentan los resultados que evidencian el logro de los objetivos.

### Resultados globales: importancia y logro

- En cuanto a los **resultados globales** (tabla 1) se observa, respecto al *grado de importancia*, que todas las dimensiones puntúan con



medias que oscilan entre 3,68 y 3,74 en la escala 1-4; y que, junto a los datos de desviación típica y del coeficiente de variación, indican la homogeneidad en las respuestas.

- Destaca como mejor puntuada la dimensión *metodológica (saber hacer)* que expresa los aspectos didácticos y metodológicos en el aula. Seguidamente, la *competencia social (saber estar)*, que se refiere a los aspectos comunicativos y actitudinales que permiten a la persona interactuar en el puesto de trabajo y desarrollarse profesionalmente y de la *competencia personal (saber ser)*, que incorpora características personales para realizar un trabajo de calidad con responsabilidad ética ante los alumnos y sus familias. Por último, la dimensión cognitiva, con puntuación muy cercana a las otras tres.

Tabla 1. Estadísticos de las dimensiones de las escalas del cuestionario

Grado de importancia Deseo			N= 421	Nivel de logro Realidad			
M	D.T	CV		Dimensiones	M	D.T	CV
3,68	0,25	6,79%	Competencia cognitiva (saber)	3,09	0,52	16,82	0,59**
3,74	0,26	6,95%	Competencia metodológica (saber hacer)	3,02	0,60	19,96%	0,72**
3,72	0,25	6,72%	Competencia social (saber estar)	2,88	0,65	22,56%	0,84**
3,71	0,28	7,54%	Competencias personales (ser)	2,87	0,70	24,39%	0,84**

Nota: N= número total de sujetos; M= promedio; D.T= desviación típica; CV= coeficiente de variación.  
Dif. M= Diferencia Medias importancia-logro.

\*\*  $p < .01$

- Con relación al *nivel de logro* las medias oscilan entre 2,87 y 3,09, resultado que pone de manifiesto la diferencia existente entre lo que consideran importante y la realidad.
- Además, el conjunto de la muestra manifiesta que la competencia cognitiva (3,09) es la más lograda, mientras que perciben como menos desarrollada la competencia personal (2,87). Este dato es de gran interés, dado que la competencia valorada como menos importante (3,68) se presenta como la más lograda, si bien, la puntuación no es elevada.
- Si se comparan los resultados entre la *importancia* y el *logro*, la menor diferencia de medias se da en la competencia cognitiva, por tanto, existe una mayor adecuación entre lo deseable y lo logrado. El valor de la *t* de Student para muestras relacionadas, revela que estas diferencias son estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ) en las cuatro dimensiones a favor del grado de importancia.

A continuación, se da respuesta al objetivo: *Cuáles son las competencias profesionales más valoradas por el conjunto de la muestra y cuál el nivel de desarrollo de las mismas*. Para ello se analiza el perfil competencial teniendo en cuenta las medias más altas que han obtenido los indicadores de cada una de las dimensiones, la desviación típica y el coeficiente de variación. El criterio que se ha seguido para considerar las más valoradas han sido las medias que oscilan entre 3,89 y 3,87 en la escala 1-4. En la tabla 2 se observa que los valores promedios más altos se refieren *orientación a las familias, capacidad comunicativa y orientación académica y personal*. Estos indicadores pertenecen a la dimensión social —saber estar—. Hacen referencia a aspectos esenciales en la educación integral que ha de aunar la atención de los alumnos y a las familias, para implicarles en la educación de sus hijos. En las tres hay un alto grado de acuerdo y unanimidad puesto que los valores de desviación típica y coeficiente de variación son bajos.

Finalmente, se responde al objetivo *Indagar cuáles son las competencias menos valoradas* y cuáles se encuentran menos logradas para poder fundamentar su pertinencia y necesidad formativa. El criterio seguido para considerar las menos valoradas, han sido las medias que oscilan entre 3,36 y 3,46.

Tabla 2. Descriptivos por ítems de las competencias profesionales más valoradas.

Grado de importancia Deseo		N= 421	Nivel de logro Realidad					
M	D.T		CV	Indicadores de competencias	M	D.T	CV	Dif. M
MÁS VALORADAS	3,89	0,32	8,22%	Orientación a familias.	2,84	0,99	34,85%	0,91**
	3,88	0,38	9,79%	Capacidad comunicativa.	2,97	0,85	28,61%	0,90**
	3,87	0,35	9,04%	Orientación académica y personal del alumnado.	3,05	0,86	28,19%	0,82**
	3,86	0,36	9,32%	Capacidad pedagógica.	3,19	0,77	24,13%	0,66**
MENOS VALORADAS	3,36	0,61	18,15%	Dominio de las TIC.	2,91	0,85	29,41%	0,44**
	3,41	0,66	19,38%	Conocimiento sobre la legislación educativa	3,00	0,80	26,66%	0,40**
	3,46	0,67	19,36%	Negociación.	2,80	0,92	32,96%	0,65**
	3,48	0,56	16,09%	Capacidad de comunicarse en una segunda lengua.	2,69	0,84	31,30%	0,79**

Nota: N= número total de sujetos; M= promedio; D.T= desviación típica; CV= coeficiente de variación.  
Dif. M= Diferencia Medias importancia-logro.

\*\*  $p < .01$

Llama la atención la baja valoración *dominio de las TIC*, más si tenemos en cuenta que, en la práctica educativa, son una herramienta necesaria para trabajar con los alumnos en el aula de acuerdo a las exigencias actuales. Esto invita a reflexionar cuál será el motivo: ¿la falta de formación?, ¿los centros educativos no están dotados de estos medios?, ¿o quizás que los maestros lo visualizan como herramientas y no como recursos para lograr los objetivos de la educación?

Respecto al nivel de logro, las competencias que perciben como más adquiridas es *capacidad pedagógica*, pilar básico de la formación y clave

en el ejercicio diario de la profesión. Por otra parte, las menos logradas se refieren a la capacidad de comunicarse en una segunda lengua. Cabe destacar, de igual forma, que *orientación a las familias* y *capacidad comunicativa*, pese a ser ambas ampliamente identificadas como muy importantes, las consideran como poco logradas. Quizá sea la punta del iceberg que muestre la carencia de una adecuada orientación que debería tener la formación inicial en sus planes de formación.

Al comparar los resultados entre la *importancia* y el *logro*, la menor diferencia de medias entre las más valoradas se da en *capacidad pedagógica*, lo que puede indicar que se esté incidiendo más en la formación inicial que en la *orientación a las familias* y *capacidad comunicativa* donde la diferencia es mayor. El valor de la *t* de Student para muestras relacionadas revela que estas diferencias son estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ), en todos los indicadores a favor del grado de importancia.

Por último, presentamos el perfil competencial de las competencias más valoradas por cada grupo (gráfico 1).

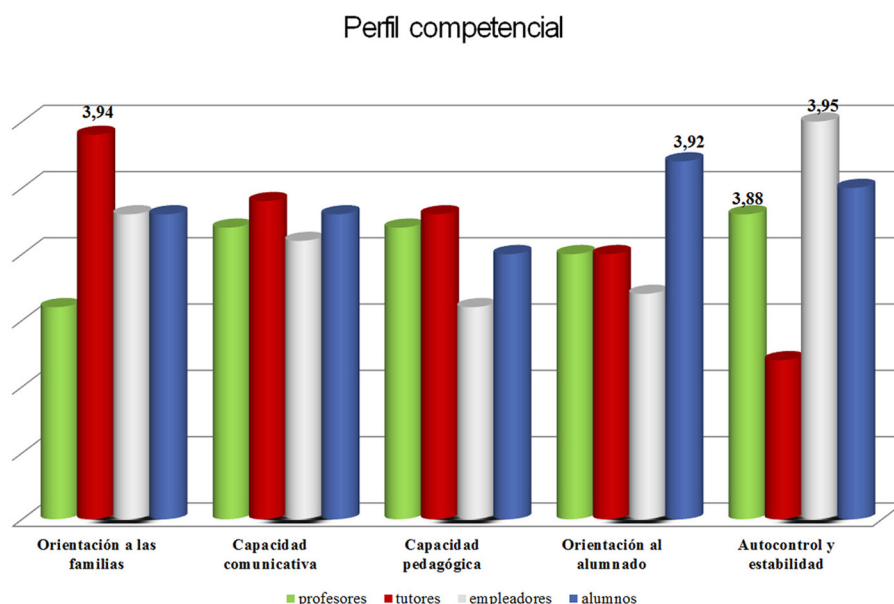


Gráfico 1. Competencias profesionales más valoradas por cada grupo.

La alta valoración por parte de los tutores del Prácticum a la *orientación a las familias* parece indicar el convencimiento que tienen los maestros de los beneficios de implicar a las familias en la tarea educativa. Los profesores y los empleadores consideran esencial la *estabilidad emocional*, mientras que para los alumnos la más valorada es *orientación académica y personal al alumnado*.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis de los datos obtenidos en la investigación se esbozan unas conclusiones finales que permiten detectar los aspectos susceptibles de mejora en la formación inicial de los futuros maestros de Primaria.

Los participantes en el estudio manifiestan un alto grado de acuerdo con respecto a la importancia de las competencias profesionales, situación análoga a la obtenida en los estudios de Arregui, Iglesias y García (2007); Fernández y Sánchez (2014) y Pesquero *et al.* (2008). Sin embargo, la percepción sobre el nivel de logro de las mismas a través de la formación inicial ha permitido corroborar la existencia de diferencias significativas en todos los indicadores entre lo deseado y la realidad.

Las competencias mejor valoradas por el conjunto de la muestra han sido: *orientación a las familias, capacidad comunicativa y orientación académica y personal al alumnado*. Quizás la interpretación del valor atribuido a estas competencias alude a la defensa implícita de una educación humanista que, en primera instancia, busca poner en el centro de la acción educativa a la persona para potenciar las capacidades del alumnado, trabajando los planteamientos educativos desde sus verdaderos cimientos: la persona y su crecimiento en todas las dimensiones.

Por otro lado, llaman la atención algunas valoraciones que evidencian un menor grado de importancia en algunas competencias consideradas esenciales en la práctica educativa, como *la competencia digital*, necesaria para hacer un uso efectivo y apropiado en la enseñanza actual (Cabero y Marín, 2014; Perrenoud, 2004). Otras competencias que han sido percibidas como menos importantes comparativamente son: *comunicarse en una segunda lengua y capacidad de negociación*, valoración

que se confirma en otros trabajos (Marín, Latorre y Blanco, 2010; Más, 2012; Rosales, 2014).

En cuanto a la discrepancia entre importancia y logro se observa que, en la mayoría de los casos, los ítems con mayor variación son los que hacen referencia a las competencias personales —estabilidad de ánimo, resistencia ante las adversidades— y a las competencias sociales —orientación a las familias, capacidad comunicativa y resolución de problemas—.

Por lo tanto, estos resultados confirman la necesidad de mejorar las carencias formativas en coherencia con el estudio de Cantón, Cañón y Arias (2013). La universidad y el periodo de prácticas, desde una visión sistémica, deberían articular teoría y práctica integrando tanto la formación científica como la profesional e incidir en el desarrollo armónico de todas las dimensiones: cognitiva, didáctica-metodológica, relacional y personal. Es necesario elaborar un currículo formativo que desarrolle las competencias que siendo importantes, están escasamente logradas, entre las que figuran las dichas anteriormente.

En el perfil competencial de un docente debe ser esencial saber implicar a las familias en la educación de sus hijos, ya que «al proporcionar a las familias contacto e información sobre el colegio y sobre su hijo, [...] disminuyen los problemas de convivencia y las conductas disruptivas de los alumnos» (Consejo Escolar del Estado, 2014, p.22).

La finalidad última es mejorar la calidad de la formación universitaria de los futuros maestros de primaria. Esta mejora solo será posible en la medida en la que los actores del proceso ofrezcan su visión y perspectiva sobre los elementos esenciales que la práctica exige al profesional docente para proponer e incorporar iniciativas y orientaciones formativas al plan de estudios, adecuando y armonizando las expectativas de la profesión con el deber ser del Magisterio. Es nuestra intención seguir ampliando esta línea de investigación, contrastando las valoraciones de los diversos agentes implicados en torno a las escalas presentadas y, así, poder ofrecer líneas de desarrollo que permitan entender mejor el estudio de caso que estamos analizando con el afán de comprenderlo y mejorarlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *El libro Blanco del Título de Grado de Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea
- BUENDÍA, L. y COLAS BRAVO, P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CABERO, J. y MARÍN, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24.
- CANO E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado*, pp.33-60, Madrid: MEC.
- CANTÓN MAYO, I.; CAÑÓN RODRÍGUEZ, R. y ARIAS GAGO, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 45-63.
- CEBRIÁN, M. y GALLEGRO, M. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- COLÁS, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. pp. 101-123. Málaga: Aljibe.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DE MIGUEL, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 36, 3-35.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XXI. Madrid: Santillana.
- FERRÁNDEZ-BERRUECO, M. y SÁNCHEZ-TARAZAGA, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20,1.
- FREIRE, M. (2009). *Competencias profesionales de los universitarios*. A Coruña: Secretaría del Consejo Social de la Universidad de A Coruña.
- FREIRE, M.; TEIJEIRO M. y BLÁZQUEZ, F. (2012). *Investigación y estudio sobre competencias profesionales: el caso de la universidad de la Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.

- FREIRE, M.; TEIJEIRO, M. y PAIS, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación* 362, 13-4.
- GARCÍA, R. y CASTRO, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, M.; PESQUERO FRANCO, E.; SÁNCHEZ MARTÍN, E.; DE-JUANAS, A.; FERNÁNDEZ LOZANO, P. y MARTÍN DEL POZO, R. (2010). El punto de vista de los estudiantes en prácticas sobre las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Investigación en la Escuela*, 72, 71-83.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad Deusto-Groningen. Recuperado: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/TuningEducational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/TuningEducational.pdf).
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARÍN, V.; LATORRE, M. J. y BLANCO, F. J. (2010). Las competencias profesionales de la titulación de magisterio vistas desde la óptica del alumno receptor. Estudio del caso de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 19, 219-235.
- MAS TORELLÓ, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- MEDINA, R. A. (2009). *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- PALMER, A.; MONTAÑO, J. y PALOU M. (2009). Las competencias genéricas en la Educación Superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438.
- PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) (2012). *El portafolio. Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 103-122.
- PESQUERO, E.; SÁNCHEZ, E.; GONZÁLEZ, M.; MARTÍN DEL POZO, R.; GUARDIA, S.; CERVELLÓ, J.; FERNÁNDEZ, P.; MARTÍNEZ, M. y VARELA, P. (2008). Las competencias profesionales de los Maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- RODRÍGUEZ, J.; ÁLVAREZ, V.; GIL, J. y ROMERO, S. (2011). Necesidades del profesorado de la Universidad de Sevilla respecto a la enseñanza que requiere el EEES. *Cultura y Educación*, 23, 323-340.



- SARRAMONA, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, 2, 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>.
- TEJADA, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10(1), 170-184. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>.
- VALDEMOROS, M. y LUCAS, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60.
- VALLE, J. y MANSO, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación, Extraordinario*. 12-33.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75-88.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.