

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO

MARÍA LUISA BARCELÓ CERDÁ
ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ
CELIA CAMILLI TRUJILLO
*Centro Universitario Villanueva
Universidad Complutense de Madrid*

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual y dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior –en adelante EEES– el nuevo diseño de los planes de estudio y de los programas formativos del futuro profesorado se ha realizado bajo un nuevo referente: las competencias. Este nuevo enfoque ha llegado a los sistemas de educación formal a consecuencia del trasvase producido desde los *human resources* de la empresa. Esta realidad pone de manifiesto la importancia que hoy tiene el carácter contextual, transferencial y pragmático de los aprendizajes, donde ser competente es dominar situaciones corrientes pero también es enfrentarse con realidades nuevas.

Con este ánimo, el nuevo diseño de los contenidos de formación se basan cada vez más en la inserción laboral que en el desarrollo del conocimiento por la validez del aprendizaje mismo (García y Gavari, 2009:122). Este cambio curricular, ciertamente controvertido, se ha convertido en el eje de las políticas educativas nacionales y también europeas, donde aumentar la empleabilidad de los ciudadanos comunitarios, permitirá aspirar a ser el área de conocimiento más competitivo del mundo. Esta meta si es única parece insuficiente ya que representa una visión reductiva de una de las misiones de la educación. Nos referimos a esa gran tarea de los educadores por formar integralmente personas para que puedan incorporarse después con éxito a la vida en sociedad.

En nuestro trabajo nos aproximamos, en primer lugar, al concepto de competencia y a cuáles son aquellas más relevantes para la docencia en Educación Primaria. Entendemos que la formación inicial ha de ser de gran calidad pero complementaria siempre a una formación permanente y continua del profesorado en ejercicio capaz de 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, 2006:48).

En segundo lugar presentamos el estudio ya reseñado en el resumen de este trabajo y las conclusiones extraídas al respecto.

2. LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO COMO DOCENTE

La primera dificultad en la aproximación al concepto de competencia surge al referirnos al signi-

ficado auténtico que sugiere en el contexto académico. Además esa dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizar dicho concepto de manera adecuada (Le Boterf, 1996).

La riqueza del lenguaje a veces dificulta llegar a un consenso claro en la delimitación de conceptos complejos, como es el caso de competencia, por su afinidad a otros que incluye –habilidad, destreza, capacidad, pericia, entre otros–. Es común emplear estos términos sin un criterio claro pero sí parece que hay unanimidad respecto a que competencia incluye a los demás, pese a no significar para todos lo mismo (Westera, 2001).

La etimología enseña que competencia proviene de *competere*: ir al encuentro una cosa de otra; responder, estar de acuerdo con; aspirar a algo, ser adecuado (Corominas y Pascual, 2007:457). Si acudimos a la propuesta elaborada por la Real Academia Española, competencia, en la acepción cercana a nuestro tema, es “aptitud o idoneidad” (2001:347) pero sí enriquecemos nuestro concepto con el aporte del diccionario de María Moliner nos encontramos que alguien competente es además “quien conoce cierta ciencia o materia, o es experto en la cosa que expresa o a la que se refiere el nombre afectado por competente”. En otras palabras, es el conocimiento de una ciencia el que otorga la competencia a quien lo posee. La competencia docente, por tanto, se refiere a aquellos *conocimientos y aptitudes* que hay que promover y cultivar en los profesionales de la educación a fin de que estos puedan desarrollar su tarea acorde a las exigencias curriculares y formativas del nuevo enfoque competencial. En efecto, la Ley Orgánica de Educación (2006) señala en su preámbulo la importancia de proporcionar “una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual”. Este dominio competencial del docente será el que lleve a buen puerto a los estudiantes en el logro y el desarrollo de las competencias, ya sean estas básicas o específicas.

Señala el Profesor Vázquez que el docente ha de aspirar, en cualquier etapa educativa en la que trabaje, a hacer de los educandos expertos, pero en ese proceso de aprendizaje hay niveles intermedios de logro: novel, principiante, competencia, pericia y experto (1999:3).

Las competencias docentes se han ido consolidando en el panorama educativo actual a partir de investigaciones de referencia (Zabalza, 2003; Saramona, 2004; Medina, 2009) para todo aquel que pretenda acercarse a este campo de reflexión en cualquier etapa educativa.

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 de los del docente. 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. Cada una de las anteriores competencias se define con indicadores de carácter más concreto.

Bajo este sustento teórico Martín del Pozo, De Juanas y cols. (2009) estudiaron la percepción que los maestros de Educación Primaria (n=343) en ejercicio tenían hacia las anteriores competencias. Los resultados señalaron como competencias más valoradas “informar e implicar a los padres, educar en valores y el dominio de los contenidos”. Por el contrario, los indicadores menos valorados fueron “el uso de las nuevas tecnologías y la participación de otras instituciones y agentes sociales en el centro educativo”.

Este estudio ratifica cierta contradicción que se da en las aulas ya que los maestros consideran importante ayudar a sus alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares pero a la vez, valoran en menor grado las ideas propias de los alumnos para su aprendizaje. De esto se deduce el gran protagonismo que tiene el docente en su programación didáctica en esta etapa y el escaso papel que juega el alumnado pese a reconocerse la relevancia de su protagonismo.

Las competencias básicas que identifica el currículo de la LOE (2006) y que han sido definidas en el Real Decreto 1513/2006 son las siguientes: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Com-

petencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal.

En una etapa como la Educación Primaria, el estudiante se enfrenta a los aprendizajes fundamentales referidos a la lengua materna, la introducción a nociones de cálculo elementales, la educación física, la observación científica, nociones de historia, geografía y arte, formas de expresión como son la rítmica, el modelado, el dibujo, los trabajos manuales, y por último, la adquisición de elementos fundamentales de la vida cívica y social que ayudan al crecimiento integral del niño en esta etapa. Todos estos aprendizajes necesarios son los que el maestro ha de facilitar a partir de una formación respecto a ellos.

Otras competencias básicas que defendemos como 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, entender el sentido cultural de su trabajo y las dimensiones morales de su actividad, manejar los recursos técnicos para ser eficaz en su docencia y en sus responsabilidades evaluadoras. 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, etc.

3. LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE COMO LUGAR DE APRENDIZAJE DEL MAESTRO

El oficio del maestro, como el resto de las profesiones, es algo que se aprende y que por ello requiere de formación específica para capacitar y formar a los futuros docentes. Un análisis longitudinal realizado por Román y Cano (2008) muestra la evolución de los planes formativos de maestros y las distintas competencias que, según las necesidades de la sociedad, debieran capacitar a los maestros. No nos extenderemos sobre la cuestión de cómo debieran ser estos planes formativos más allá de señalar que se están incorporando al contexto actual universitario los nuevos títulos de Grado para el Magisterio.

En efecto, venimos observando en el contexto europeo una tendencia clara en la última década que nos muestra una línea de convergencia en el aumento cuantitativo y cualitativo de la formación exigida para los profesores de Primaria (Esteve, 2005:681) y cuyo punto final ha culminado en el título de Grado. Además que los cambios asociados al nuevo contexto propio del EEES la nueva titulación de magisterio se estructura en torno a cuatro cursos académicos con una formación básica y por otro lado, con una parte de formación optativa configurada por el alumnado.

En este plan de estudios será donde el maestro comience a desarrollar tanto sus competencias académicas como aquellas otras que requieren el desempeño profesional; unas serán básicas y otras de segundo orden pero todas ellas necesarias para ejercer la función que se espera de él. Si hablamos de competencias básicas en el docente necesariamente estas han de ser alcanzadas por todos, sino deberíamos hablar de competencias accesorias u optativas y éstas, además, han de incluir las propias del magisterio y las comunes a cualquier profesión.

Centrando la cuestión, Villa y Poblete (2007) presentan desde la Universidad de Deusto una propuesta elaborada y formulada que facilita la incorporación de las competencias genéricas o transversales a los currículos de formación inicial. Distinguen entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas entendidas todas ellas “como elementos clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que enriquecen al estudiante como persona y como futuro profesional” (p. 12).

Así, cuando decimos que algo es básico sugiere la necesidad insustituible y en este caso claramente, observamos que las competencias básicas son una finalidad formativa que requiere el compromiso de los profesionales y la forja de una identidad con la disciplina y la profesión para lograr una auténtica conexión entre los conocimientos. Este es, en último término, uno de los sentidos fuertes del nuevo saber competencial. Cuestionamos si ha de ser únicamente en la formación inicial, para el acceso a la función docente, el momento de adquirir esa formación básica. Pensamos que el lugar de la formación permanente es determinante para actualizar los conocimientos del maestro pero también para conectar cada vez más la formación y la preparación del profesorado con la realidad práctica cotidiana.

En efecto, los cambios en la vida escolar hoy son acelerados y crean numerosos retos a la enseñanza cuya solvencia pasa por la formación del profesorado futuro desde un sólido entramado formativo durante el tiempo de universidad pero también por una formación continua de gran calidad destinada al maestro en ejercicio. El profesional de la educación si quiere ser un profesor excelente, tiene que ver su propia formación como una tarea inacabada, como un formarse en el tiempo. Habría que empeñarse y avanzar aún más en la formación permanente y continua de nuestros profesores si entendemos que el desarrollo profesional docente es clave e incide directamente en la calidad de los aprendizajes del alumno.

En el trabajo de Camacho y Padrón (2005) encontramos que las carencias de formación más demandadas por estudiantes de Magisterio y del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (n=192) se refieren a la necesidad de manejar estrategias para la resolución de problemas y negociación de conflictos así como una carencia en el desarrollo de habilidades sociocomunicativas que posibilitan la creación de una cultura colaborativa con otros docentes y la familia. Además los estudiantes solicitan una mayor formación en relación al manejo y control del estrés, la frustración y su propia ansiedad. Los resultados indican que los estudiantes de magisterio reportaron menos carencias que los futuros profesores de secundaria en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado y al desarrollo de habilidades sociales y de control de grupo.

Parece que la formación docente ha de encaminarse hacia una concepción holística del hecho educativo que puede dar respuesta a toda su complejidad. Se esperan maestros que construyan su propio estilo de enseñanza, demuestren dominio de técnicas y estrategias efectivas interpersonales e intrapersonales y sobre todo, sean creadores e innovadores de métodos de intervención que mejoren la práctica educativa en el nuevo marco competencial (Medina, 2009).

Encontramos en González, Fernández y Martín del Pozo (2008) otro estudio con el ánimo de indagar sobre la preparación inicial de profesionales de la educación. Diseñaron y evaluaron experiencias formativas en competencias genéricas y específicas propias de cada perfil profesional para las titulaciones de Magisterio y Pedagogía según los requerimientos del EEES. En general, tanto profesores como estudiantes, evaluaron las experiencias prácticas como instrumentos para el desarrollo de las competencias de los futuros docentes. El trabajo colaborativo, la autorregulación, la toma de conciencia de las propias fortalezas y debilidades en cuanto a los aprendizajes obtenidos y la motivación, fueron entre otras, las principales competencias desarrolladas por el grupo de alumnos.

La investigación de González-López y Reche-Urbano (2010) confirma en gran medida lo planteado en el estudio anterior. Los autores valoraron las necesidades formativas de futuros estudiantes de magisterio (n=325). En un primer análisis, no encontraron diferencias significativas en cuanto a las variables sexo y curso, no así entre las especialidades de magisterio. Seis factores obtuvieron una relación significativa en todas las Especialidades, lo que sirvió de base para proponer un plan de formación complementaria adaptado a las necesidades del alumnado, entre ellas: lectoescritura, educación física, ejercicio de la docencia, educación en valores y otras acciones complementarias como responsabilidades civiles y penales de los maestros, creatividad artística, usos educativos y didácticos de la televisión, orientación y acción tutorial y manejo de herramientas informáticas.

Por último otras investigaciones, han centrado su atención en las competencias profesionales más problemáticas para los docentes que por primera vez se enfrentan a un aula, con la finalidad de ofrecer recomendaciones en los planes de formación inicial. Las carencias se concentraron en tres grandes áreas: estrategias de organización entendidas como la planificación, el desarrollo de la clase, el uso del tiempo, avance en el trabajo y gerencia del aula, estrategias instruccionales comprendidas como el énfasis en el proceso de aprendizaje del estudiante y estrategias de evaluación, relativas al uso de distintas evaluaciones como la autoevaluación y la coevaluación, entre otras (Freiberg, 2002).

En definitiva un maestro competente es aquel que logra combinar habilidades académicas, profesionales y personales. Encontrar el equilibrio es precisamente donde radica la dificultad. Se sabe que los maestros competentes son aquellos que desde lo profesional demuestran conocimiento teórico del tema, planifican y elaboran programaciones o gestionan y organizan el aula (Moreno, 2009). Además mantienen la disciplina, atienden las diferencias individuales, poseen habilidades comunicativas, motivan a los alumnos para el aprendizaje, evalúan y valoran los procesos, tienen altas expectativas del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes y, por último, no por ello menos importante, llenan de valores su acción educativa.

Parece claro entonces que tanto la formación inicial como la permanente del profesorado que sostiene nuestras aulas, ha de enfocarse desde un auténtico modelo competencial que permita contagiar el profundo significado de este nuevo modo de hacer para que así el maestro sea capaz de preparar a sus alumnos desde un hondo compromiso con su tarea y desde un conocimiento profundo de cuáles son los ejes que configuran su quehacer educativo (Medina, 2009).

4. MÉTODO

El objetivo general de la presente investigación es analizar las competencias genéricas profesionales de un grupo de profesoras de Educación Primaria de tres colegios privados de la Comunidad de Madrid, siendo los objetivos específicos: 1. Describir las competencias genéricas de las profesoras de Educación Primaria, 2. Conocer cuáles son las competencias y las áreas más desarrolladas en cuanto a nivel de logro y adquisición de las competencias por parte de las maestras, 3. Indagar cuáles son las competencias que se encuentran menos desarrolladas para poder fundamentar su pertinencia y necesidad formativa para la docencia y 4. Analizar las relaciones existentes entre las distintas competencias estudiadas.

Se trata de una investigación no experimental descriptiva-correlacional en la que desde una fundamentación teórica pertinente se describen las competencias genéricas tal y como las define el instrumento empleado por Arribas y Pereña (2009:16) en donde se entiende por competencia el conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes, rasgos de personalidad y motivaciones, innatas o subyacentes en una persona, que le predisponen para desempeñar con éxito los requisitos y exigencias de un puesto de trabajo, ocupación, cometido o papel en un contexto profesional dado.

La muestra alcanzada (n=40) se refiere a maestras de Primaria que ejercen su labor docente en tres centros educativos de titularidad privada de la Comunidad de Madrid. El tipo de muestreo empleado fue intencional por conveniencia y los resultados obtenidos son únicamente aplicables a la población femenina siendo la muestra no representativa de la población. El instrumento empleado fue el COMPETEA (Arribas y Pereña, 2009). Consiste en un cuestionario de autoinforme para adultos, de aplicación individual o colectiva, cuyo tiempo de resolución es de 30 minutos. Está dirigido a evaluar las competencias de las personas tal como se entienden en el contexto profesional. Las 20 competencias se agrupan en 5 áreas: intrapersonal, interpersonal, desarrollo de tareas, entorno y gerencial (Tabla 1).

Tabla 1.

ÁREAS	COMPETENCIAS
INTRAPERSONAL	Autocontrol y estabilidad emocional también llamado equilibrio, que indica la capacidad para dominar las emociones y afectos en situaciones y condiciones difíciles. Esta competencia se manifiesta en actitudes de firmeza y confianza en las propias capacidades.
	Confianza y seguridad en sí mismo hace referencia a la capacidad de realizar con éxito y convencimiento el propio trabajo, teniendo en cuenta las propias competencias.
	Resistencia a la adversidad es la disposición para mantener una acción a pesar de las situaciones difíciles y de las trabas que se puedan presentar en el trabajo. Se manifiesta en la tolerancia ante los fracasos y resistencia al estrés.
INTERPERSONAL	Comunicación indica la capacidad o habilidad para expresar las ideas de forma clara y precisa, de manera que el mensaje convence y es entendido con claridad. Esta habilidad se relaciona con el saber escuchar y entender a otros.
	Establecimiento de relaciones, empatía es la habilidad para establecer contactos con otras personas, se manifiesta en la capacidad para escuchar, interpretar y entender pensamientos y sentimientos de los demás.
	Negociación es la habilidad para analizar y conciliar puntos de vista teniendo en cuenta las necesidades y razonamientos de otras personas. Supone la capacidad de persuasión y de alcanzar acuerdos entre las dos partes.
	Influencia se refiere a la habilidad para persuadir e influir sobre personas o situaciones, para obtener una actitud positiva sin presionar.
	Trabajo en equipo es la disposición para trabajar de forma colaborativa, cooperando e integrándose dentro de un grupo de trabajo de forma receptiva para conseguir metas comunes.
DESARROLLO DE TAREAS	Iniciativa se define como la capacidad para actuar de forma autónoma y proactiva poniendo en marcha acciones por cuenta propia, sin necesidad de guía y asumiendo las responsabilidades derivadas de las actuaciones.
	Orientación a resultados o motivación al trabajo se refiere a la disposición para alcanzar metas exigentes, manifestando responsabilidad y capacidad de esfuerzo para lograr calidad en el trabajo.
	Capacidad de análisis se refiere a la capacidad para identificar y valorar situaciones y problemas, separando y organizando las partes integrantes, y reflexionado sobre ellos de una forma lógica y sistemática.
	Toma de decisiones es la capacidad para elegir la mejor solución entre las distintas opciones, valorando las alternativas y sus posibles efectos. Supone actuar en función de las decisiones tomadas asumiendo los riesgos.

ÁREAS	COMPETENCIAS
ENTORNO	Conocimiento de la organización indica la capacidad para entender la organización desde la estructura, estrategias, personas ideario...etc. hasta las formas de gobierno y funcionamiento.
	Visión y anticipación se define como la capacidad para adelantarse a los acontecimientos, visualizar escenarios para formular objetivos de mejora.
	Orientación a los alumnos y padres es el interés por conocer y satisfacer las necesidades de los alumnos y los padres tratándoles de forma profesional, activa y directa.
	Apertura, capacidad de adaptación, flexibilidad es la predisposición para adaptarse a situaciones nuevas, reaccionando de forma positiva aceptando nuevos puntos de vista.
	Identificación con la organización se muestra en el interés y en el nivel de compromiso con la misión, metas y valores de la organización.
GERENCIAL	Dirección es la habilidad para conseguir que los colaboradores muestren un buen nivel de rendimiento y desempeño, utilizando de forma apropiada la autoridad, adecuando el estilo en función de las personas y el contexto.
	Liderazgo se define como la capacidad para guiar las acciones de un grupo hacia la consecución de una visión común y compartida, obteniendo el apoyo y el compromiso para lograr las metas.
	Planificación y organización se refiere a la capacidad para coordinar diferentes tareas separando y ordenando prioridades de modo que se establezcan y cumplan planes de trabajo.

Fuente: Arribas y Pereña (2009, 44-48)

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se observa en la Tabla 2, al comparar los resultados obtenidos entre la media de la muestra y la media criterial de la población, indican que de las 20 competencias que conforman el COMPETE, en 9 de ellas, los sujetos del estudio puntuaron por debajo de lo esperado en *autocontrol y estabilidad, confianza y seguridad, resistencia a la adversidad, comunicación, influencia, iniciativa, análisis, visión anticipación, apertura ya que la media es superior a la de la población criterial*. En contraposición, las competencias restantes han obtenido una media superior al comportamiento de la población normativa, indicando que este grupo muestra dominio en las *relaciones, negociación, trabajo en equipo, toma de decisiones, conocimiento de la institución, orientación al alumno, identificación institución, dirección, liderazgo, planificación y organización*.

El análisis por área ofrece resultados interesantes. El *área intrapersonal* se caracteriza porque todas sus competencias han obtenido un comportamiento por debajo de la media de la población normativa, demostrando así que este grupo de docentes posee un menor desarrollo de la capacidad para manejar las emociones, manifiesta inseguridad y desconfianza en el convencimiento de las propias competencias y revela dificultad para la conciliación de puntos de vista diferentes, información que invita a pensar en la necesidad urgente de desarrollar aún más estas competencias en planes de formación inicial y permanente, en donde el docentes se conozca emocionalmente.

Por su parte, todas las competencias que conforman el *área gerencial* se han situado por encima de la media criterial, en donde la habilidad para conseguir que otros profesores potencien su rendimiento y desempeño, guiar las acciones de un grupo y coordinar diferentes tareas, resultaron ser competencias con un mayor dominio. El maestro es un gerente de su aula rompiendo con la creencia de que las funciones gerenciales se centran exclusivamente en el personal directivo de la institución educativa. El resto de las áreas presentaron variabilidad en las competencias que agrupan.

Tabla 2. Media y desviación típica de las competencias según áreas. Muestra y población criterial

Área	Competencias	Media muestra	DT	Media población criterial	DT
Intrapersonal	Autocontrol y estabilidad	19,55	2,15	20,47	2,41
	Confianza y seguridad	21,18	1,77	21,23	2,46
	Resistencia adversidad	18,73	2,16	20,43	2,68
	Comunicación	22,38	3,24	22,41	2,42
	Relaciones	24,28	3,14	23,95	3,02
	Negociación	20,18	2,05	19,55	2,59
	Influencia	20,9	2,17	21,49	2,28
	Trabajo en equipo	27,15	1,82	27,06	2,38
Desarrollo tareas	Iniciativa	26,38	2,89	27,41	3,42
	Orientación resultados	30,58	3,78	30,53	3,67
	Análisis	24,78	2,70	26,74	2,64
	Toma decisiones	21,43	3,22	20,80	2,75
Entorno	Conocimiento institución	26,25	3,09	25,17	3,11
	Visión anticipación	17,93	2,27	19,20	3,21
	Orientación al alumno y padres	22,6	2,1	22,51	2,59
	Apertura	21,23	2,37	21,50	2,58
	Identificación institución	25,18	2,97	25,07	3,19
Gerencial	Dirección	24,43	3,71	23,97	3,34
	Liderazgo	23,25	2,98	22,75	3,53
	Planificación y organización	24,78	3,60	24,51	3,00

Por otra parte, al comparar el nivel de las puntuaciones directas de los participantes del estudio con los niveles del grupo normativo (Tabla 3) observamos que la mitad o más de los docentes muestran un alto desempeño en las competencias *toma de decisiones* y *conocimiento de la institución*. Un comportamiento similar pero opuesto presentan las capacidades *análisis* y *resistencia a la adversidad*, en las cuales, un poco menos de la mitad de los docentes han obtenido un bajo desarrollo competencial.

Tabla 3. Nivel competencial de los sujetos en comparación con el grupo normativo

Área	Competencias	Muy alta*	Bajo**
Interpersonal	Autocontrol y estabilidad	3	12
	Confianza y seguridad	2	6
	Resistencia adversidad	0	17
	Comunicación	7	9
	Relaciones	11	6
	Negociación	10	2
	Influencia	4	11
	Trabajo en equipo	7	2
Desarrollo tareas	Iniciativa	5	10
	Orientación resultados	6	11
	Análisis	0	18
	Toma decisiones	21	9
Entorno	Conocimiento institución	20	7
	Visión anticipación	1	8
	Orientación al alumno y padres	14	3
	Apertura	10	10
	Identificación institución	12	5
Gerencial	Dirección	11	5
	Liderazgo	8	0
	Planificación y organización	11	11

El análisis de correlación (Tabla 4) expone como la *negociación* y el *liderazgo* presentaron el mayor número de relaciones. La habilidad para analizar y conciliar varios puntos de vista, característica que define la *negociación*, se asoció con la capacidad para dominar las emociones y afectos en situaciones difíciles, el convencimiento de realizar con éxito el propio trabajo, una alta tolerancia ante los fracasos y el alcanzar metas exigentes. Al igual que la *negociación*, el guiar las acciones de un grupo, entendido como *liderazgo*, se vinculó con la confianza y seguridad en sí mismo, resistencia a la adversidad y orientación de resultados. Además se asoció con planificación y establecimiento de relaciones de empatía y persuasión. Por el contrario, las competencias *comunicación*, *análisis* e *identificación*, se vincularon apenas con una competencia.

* Punto de corte para determinar si un sujeto tiene un nivel competencial muy alto y alto. Puntuaciones S entre 70 y 99

** Punto de corte para determinar si un sujeto tiene un nivel competencial muy bajo y bajo. Puntuaciones S entre 1 y 30

Tabla 4. Relación entre las competencias estudiadas

Competencias	Correlaciones	Sig*
Comunicación	Conocimiento colegio	,020
Negociación	Autocontrol y estabilidad emocional	,025
	Seguridad	,011
	Resistencia adversidad	,023
	Orientación resultados	,021
	Liderazgo	,033
	Análisis	Visión y anticipación
Visión y anticipación	Toma decisiones	,011
	Análisis	,039
	Dirección	,012
Identificación institución	Orientación alumno y padres	,044
Liderazgo	Seguridad	,026
	Negociación	,033
	Relaciones	,031
	Resistencia adversidad	,021
	Influencia	,026
	Orientación colegio	,034
	Planificación	,049

6. CONCLUSIONES

El estudio que aquí presentamos muestra como la labor educativa se ha convertido en un gran desafío siendo fundamental una formación inicial y permanente del profesorado por competencias. El acceso a la función docente y el reconocimiento de la idoneidad para impartir docencia en la Educación Primaria pone al maestro en el desafío de una formación continua, para dar respuesta a las demandas citadas y poder formar a las jóvenes generaciones en el nuevo paradigma vigente. En la medida en que una institución educativa cuente con un personal docente cualificado y comprometido con su labor los resultados escolares son mejores. Es necesario que los maestros estén dispuestos a mejorar su desempeño profesional con el incremento palpable de sus competencias docentes sin olvidarnos, por otro lado, de aquellos intangibles propios de la educación: los valores.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestra investigación y por ello sería de gran interés realizar en futuras investigaciones estudios comparativos por sexo, sector y nivel educativo. La inclusión de la percepción de docentes en ejercicio, alumnos en formación, profesores universitarios y

* La correlación es significativa al nivel de 0,05 (bilateral)

empleadores sumado a técnicas cualitativas como por ejemplo entrevistas en profundidad y grupos focales permitirán complementar y profundizar los estudios sobre las competencias propias del docente de Primaria al poder triangular distintas perspectivas, de distintos agentes y en distintos contextos en relación al mismo fenómeno de estudio. Otra limitación clara es la dificultad del instrumento para elaborar estudios grupales ya que ha sido concebido para la selección del personal o medir la cualificación a nivel individual. Destacamos que se trata de un instrumento muy útil para comprender las competencias básicas de cualquier profesional. El empleador puede comparar no sólo el nivel de desarrollo obtenido en cada competencia con el comportamiento de la población criterial sino además ver si las competencias desarrolladas en mayor o menor grado son las esperadas para la institución o empresa en donde el sujeto aspira a trabajar. Por consiguiente, si se quiere trabajar en un ámbito grupal se sugiere aplicar otros instrumentos o técnicas para complementar la información obtenida así como decidir previamente sobre qué perfiles se desea profundizar para reducir costos. Es deseable que este instrumento de reciente creación se continúe aplicando en múltiples contextos profesionales, con la finalidad de valorar si las competencias que contempla requieren matizar, modelar o corroborar en distintas realidades.

El contexto actual de cambio no es ajeno a la docencia y a la escuela. Se necesitan profesionales de la educación capaces de desempeñar de manera óptima su labor. Del maestro de Primaria se espera que sea capaz de crear aquellas circunstancias que conduzcan al aprendizaje relevante de los alumnos, es el futuro de las jóvenes generaciones lo que está en juego.

REFERENCIAS

- ARRIBAS, D., PEREÑA, J. (2009): *COMPE-TEA*. Madrid: Ediciones TEA.
- CAMACHO, H., PADRÓN, M. (2005): "Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 8 (2), pp. 1-7.
- COROMINAS, J., PASCUAL, J. A. (2007): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, Tomo I*. Madrid: Gredos.
- ESTEVE, J. M. (2005): "Las profesiones docentes". En: VÁZQUEZ, G., RUIZ BERRIO, J. (coords.) (2005): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 679-696.
- FREIBERG, J. (2002): "Essential skills for new teacher". *Educational Leadership*.
- GARCÍA RUIZ, M^a J., GAVARI STARKIE, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas (Ediasa).
- GONZÁLEZ, M., FERNÁNDEZ, P., MARTÍN, R. (2008): "Las actividades prácticas como instrumento para el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 63(22), pp. 141-160.
- GONZÁLEZ-LÓPEZ, I., RECHE-URBANO, E. (2010): "Las demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, nº 2 (4), pp. 383-400.
- IMBERNÓN, F. (2006): "La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes?". *Revista de Educación*, nº 340, pp. 41-50.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (26 de febrero de 2011).
- MARTÍN DEL POZO, R., JUANAS, A. de (2009): "La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12 (3), pp. 59-69.
- MORENO, C. (2009): "Effective teachers-professional and personal skills". *Ensayos*, nº 24, pp. 35-46.

- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.
- ROMÁN, J. M^a, CANO, R. (2008): “La formación de maestros en España (1838-2008): necesidades sociales, competencias y planes de estudio”. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, nº11, pp. 73-101.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- VÁZQUEZ, G. (1999): “A favor del carácter general de las competencias”. En: XVIII Seminario Interdisciplinar de Teoría de la Educación: *La educación obligatoria. Competencias básicas del alumno*. Universidad de Extremadura, en, <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vazq.pdf> (15 de febrero de 2011).
- VILLA, A., POBLETE, M. (dirs.). (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE. Universidad de Deusto.
- WESTERA, W. (2001): “Competences in education: a confusion of tongues”. *Journal of Curriculum Studies*, nº 33 (1), pp. 75-88.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2006): “Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, nº 340, pp. 51-58.