

En el currículo de la formación inicial se señala que los futuros maestros deben adquirir competencias docentes para promover el desarrollo de las competencias básicas en los alumnos de Educación Primaria. *¿Qué competencias docentes consideran los maestros que son más necesarias para facilitar el aprendizaje de las competencias básicas de los alumnos?* Para abordar este interrogante, se realizó un estudio con una muestra de 286 maestros en activo, utilizando un cuestionario elaborado a tal efecto, cuyos datos se sometieron a un análisis estadístico descriptivo y factorial. Los resultados muestran que los maestros valoran la capacidad docente para promover la motivación, el esfuerzo y la responsabilidad de los alumnos como lo más necesario para el desarrollo de las competencias básicas. Por otro lado, consideran menos necesario la competencia para enseñar una lengua extranjera. No se detecta un planteamiento transversal de las competencias docentes, paralelo al carácter integrador de las competencias básicas en el currículo escolar. Por último, se presentan algunas implicaciones para la formación inicial de los futuros maestros.

PALABRAS CLAVE: *Competencias docentes; Competencias básicas; Formación inicial de maestros; Educación Primaria.*

Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos

pp. 43-54

43

MONOGRAFÍA

Ángel de Juanas Oliva*
 Ángel Ezquerro Martínez**
 Rosa Martín del Pozo**
 Encarna Pesquero Franco***1

Universidad Nacional de Educación a Distancia
 Universidad Complutense de Madrid

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. adejuanas@edu.uned.es

** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. angel.ezquerro@edu-ucm.es; rmartin@edu.ucm.es

*** Departamento de Sociología de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. encarna@edu.ucm.es

¹ Los autores son miembros del *Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Competencias Docentes* de la Universidad Complutense de Madrid.

✉ Artículo recibido el 8 de octubre de 2012 y aceptado el 28 de noviembre de 2012.

Introducción: Competencias básicas de los alumnos y competencias docentes

Para clarificar el concepto de competencia resulta interesante reflexionar sobre los elementos comunes presentes en algunas de las definiciones que se ofrecen con la finalidad de trasladarlos a las prácticas educativas (Guzmán y Marín, 2011).

Aunque el término “competencia” sigue siendo polémico como enfoque del currículo (Gimeno, 2009), hay aspectos que resaltan muchos autores y que compartimos (Tejada, 2005; Cano, 2007; Pavié, 2011):

- Las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, sino que los integran, armonizan y movilizan.

- Esta movilización sólo resulta pertinente en una determinada situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. Es decir, las competencias deben poder proyectarse en contextos distintos de donde se adquirieron.

- El desarrollo de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

Así pues podemos considerar que la competencia “is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context”. (OCDE, 2007, p. 4)

En el ámbito escolar, la incorporación e implementación de las competencias básicas al currículo español ha sido ampliamente descrita y analizada por Tiana *et al.* (2011), mientras que su evaluación, en comparación con otros países europeos, ha sido estudiada por Pepper (2011). En ambos estudios se destaca la *integración curricular* como modelo de desarrollo de las competencias básicas:

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2006).

En cada una de las áreas o materias del currículo escolar, se indica su contribución al desarrollo de las diferentes competencias básicas, con una relación de preferencia de algunas áreas para el desarrollo de las competencias correspondientes, aunque las competencias básicas están claramente integradas en todas las áreas.

Por lo que respecta a las competencias docentes, los cambios educativos que surgen de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) están obligando a las instituciones encargadas de la formación inicial de maestros a asumir la responsabilidad de formar profesionales capaces de abordar una formación en competencias básicas coherente y de calidad. En este sentido, el perfil del docente esta variando hacia el de un profesional capaz de desarrollar un conjunto de competencias *cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas*, que le permiten adaptarse a la nueva sociedad en la que se desarrollan actividades cada vez más variadas y diferenciadas (Hernández Abenz y Hernández Torres, 2011).

Son muchos los autores que se han ocupado de definir y concretar las competencias docentes del profesor en formación (Pollard y Tann, 1997; Perrenoud, 2006) y de elaborar programas de formación con las competencias docentes como eje central (Taconis *et al.*, 2004; Hiebert *et al.*, 2007). Por su parte, la administración educativa prescribe un conjunto de competencias docentes que los futuros maestros de Primaria han de adquirir en los estudios universitarios de Grado de Maestro de Prima-

ria (Ministerio de Educación, 2007). También hay estudios que responden a la pregunta: *¿qué competencias se consideran esenciales para ser profesor?*, tanto desde el punto de vista de los formadores de profesores (Malm, 2009), como de los futuros profesores (Pérez García, 2008; González *et al.*, 2010) y de los profesores en activo (Pesquero *et al.*, 2008; OCDE, 2009; FUEM, 2010). Pero no existen estudios que relacionen competencias docentes y competencias básicas.

En definitiva, las competencias se presentan como el núcleo central del currículo escolar y del currículo de formación inicial de maestros, y se trata de ponerlas en relación puesto que los futuros maestros han de ser competentes en competencias. El carácter integrado de las competencias básicas en las diferentes áreas del currículo escolar nos lleva a plantearnos hasta qué punto los maestros tienen en cuenta ese carácter integrador al valorar las competencias docentes necesarias para el desarrollo de las competencias básicas.

Diseño de la investigación

El objetivo de esta investigación es describir y analizar las valoraciones de una muestra de maestros en activo sobre las competencias docentes que consideran necesarias para desarrollar las competencias básicas de los alumnos de Primaria.

La población objeto de estudio la componen maestros de los 276 centros escolares públicos de la Comunidad de Madrid que, durante el curso académico 2010-2011, recibieron a los futuros maestros de la Universidad Complutense en el periodo de prácticas docentes en el último semestre de sus estudios. El número total de maestros que ha compuesto la muestra ascendió a 286 sujetos, de los cuales 203 son mujeres (71,0%) y 83 hombres (29,0%). La media de años de servicio como maestros en activo es de 18.3 años, siendo la mayoría tutores (60,9%) o directores (29%).

Para recoger la información objeto de estudio, se elaboró un cuestionario *ad hoc* que fue

sometido al juicio de 12 expertos que valoraron la pertinencia, coherencia, claridad y sencillez en la redacción de los distintos indicadores de competencias docentes. Los resultados del estudio de validez del contenido por parte de los expertos resultaron satisfactorios, dando lugar a un cuestionario final que se organizó en dos partes. En la primera se recogieron los datos de identificación que describen sociodemográficamente la muestra. En la segunda parte del cuestionario se incluyeron veinte indicadores de competencias docentes a los que los encuestados tenían que responder en función de su valoración acerca de la necesidad de las mismas para desarrollar cada una de las ocho competencias básicas. Para ello, se utilizó una escala valorativa gradual tipo Likert cuyas puntuaciones estaban comprendidas entre 1 y 6 (de menos a más necesaria).

Para la formulación de los indicadores del cuestionario se tomaron como referencia las siguientes fuentes documentales:

- Las competencias docentes del currículo de formación inicial (Ministerio de Educación, 2007).

- Los listados de indicadores de competencias pertenecientes a otros estudios, como los de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (2005).

- El Questionnaire on Teachers' Professional Competences (QTPC) de Pérez García (2008).

- Los diez dominios de competencias para enseñar propuestos elaborados por Perrenoud (2006).

- El cuestionario específico para maestros de Primaria, propuesto en el trabajo de tesis doctoral de Flores Castillo (2008).

- El cuestionario utilizado por el equipo en anteriores proyectos (De-Juanas *et al.*, 2009).

A juicio de los expertos, los 20 indicadores del cuestionario se agruparon en cinco grandes ámbitos competenciales (Tabla 1).

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante tratamiento estadístico basado en técnicas descriptivas. Posteriormente, se empleó la prueba de ANOVA de un factor para efectuar un contraste de medias y, de este modo, poder

COMPETENCIAS DOCENTES	
ÁMBITOS	INDICADORES
DIDÁCTICO CURRICULAR	1. Conocer los contenidos de las áreas curriculares
	2. Conocer los procedimientos didácticos de las áreas curriculares
	3. Desarrollar actividades para lograr una mayor autonomía del alumno en su aprendizaje
	4. Desarrollar actividades considerando las diferentes formas de aprender de los alumnos
	5. Detectar los conocimientos previos de los alumnos para hacerlos evolucionar
	6. Utilizar la evaluación para adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos
LINGÜÍSTICO	7. Desarrollar actividades para favorecer en los alumnos estrategias de lectoescritura
	8. Desarrollar actividades para favorecer en los alumnos estrategias de comunicación oral
	9. Enseñar la lengua oficial partiendo de la diversidad lingüística y cultural del aula
	10. Enseñar la/s lengua/s extranjeras partiendo de la diversidad lingüística y cultural del aula
EDUCACIÓN EN VALORES	11. Desarrollar actividades para fomentar el respeto, la diversidad y la cooperación entre los alumnos
	12. Desarrollar actividades mediante el trabajo colaborativo
	13. Resolver problemas de disciplina mediante el diálogo con los alumnos
	14. Promover la motivación, el esfuerzo y la responsabilidad de los alumnos
	15. Favorecer en los alumnos el compromiso con un futuro sostenible
	16. Fomentar la igualdad de género en las actividades de aula
USO ICT	17. Utilizar las ICT en las actividades del aula
	18. Promover en los alumnos el uso de las ICT como herramienta de aprendizaje
COLABORACIÓN	19. Favorecer la implicación de la familia en el aprendizaje de sus hijos
	20. Colaborar con compañeros de otras áreas en el diseño de actividades

Tabla 1. Indicadores de competencias docentes según diferentes ámbitos.

verificar la evidencia estadística observada de que existen diferencias significativas que, probablemente, no se deben al azar. Estos análisis se realizaron empleando el paquete estadístico SPSS en su versión 19.0 para Mac. Para el estudio de la consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente de estimación de fiabilidad alpha de Cronbach. La confiabilidad de la prueba se consideró alta dado que el resultado de la prueba alcanzó un valor de 0.922.

Resultados

En la Tabla 2 (en la página siguiente) se resumen los principales resultados sobre el conjunto de indicadores de la competencia docente en los diferentes ámbitos: didáctico-curricular, lingüístico, educación en valores, digital y de colaboración. Para su exposición se han manejado los valores de la media aritmética de los indicadores en cada una de las competencias básicas y el nivel de significación con respecto a la competencia básica de mayor media en cada indicador.

La competencia docente en el ámbito didáctico-curricular

Si organizamos estos indicadores en torno a tres de los componentes fundamentales del currículo (contenidos, metodología y evaluación), podemos decir que el *dominio de los contenidos* curriculares (indicador 1) se considera más necesario en las tres áreas curriculares con mayor peso escolar: lengua, matemáticas y ciencias; y no así para el área cultural y artística. Ese dominio también les parece necesario para facilitar que los alumnos aprendan a aprender, pero no tanto para fomentar la competencia social y ciudadana en los alumnos, y su autonomía. Por otro lado, el dominio de los contenidos curriculares no les parece muy necesario para el desarrollo de la competencia digital, lo que entra en contradicción con la necesidad del mismo para saber orientar a los alumnos en la búsqueda de información en las diferentes áreas.

Con respecto a la metodología, el conocimiento de los *procedimientos didácticos* (indicador 2) se considera especialmente valioso para desarrollar en los alumnos las competencias básicas de todas las áreas curriculares (lingüística, matemática, científica, cultural y artística) así como para la competencia digital. También se valora como necesario para conseguir que los alumnos aprendan a aprender, y al igual que en el dominio de los contenidos, no se considera tan necesario para fomentar la competencia social y ciudadana en los alumnos, y su autonomía. La capacidad para *detectar los conocimientos previos* (indicador 5) de los alumnos, de enorme importancia para una metodología de orientación constructivista como la sugerida en el currículo español, parece que los maestros la consideren necesaria para facilitar la adquisición de todas las competencias básicas, si bien valoran que es más necesaria para que los alumnos desarrollen la competencia lingüística y menos la cultural y artística. La competencia docente para *desarrollar actividades* para fomentar la autonomía del alumnos (indicador 3) o sus *diferentes formas de aprender* (indicador 4), ha sido valorada sobre todo como necesaria para conseguir competencias básicas no asociadas a ningún área (aprender a aprender, autonomía e iniciativa, social y ciudadana).

Y, finalmente, la competencia docente relacionada con la *evaluación* (indicador 6) se considera necesaria para el desarrollo de todas las competencias básicas, dado que todas se deben evaluar, especialmente las asociadas a las áreas curriculares.

Como hemos visto, en el *ámbito didáctico-curricular*, los indicadores de competencias docentes muestran un carácter moderadamente transversal. Solo en el caso de la capacidad para evaluar a los alumnos y detectar sus conocimientos previos este carácter es claramente transversal a todas las competencias básicas. Ambos aspectos, de gran presencia en el currículo escolar español, son esenciales para que profesor pueda organizar la enseñanza y permitir al alumno autorregular su aprendizaje (Sanmartí, 2007). El conocimiento de los contenidos y procedimientos didácticos es valo-

INDICADORES	COMPETENCIAS BÁSICAS							
	LINGÜÍSTICA	MATEMÁTICA	CIENTÍFICA	CULTURAL Y ARTÍSTICA	DIGITAL	SOCIAL Y CIUDADANA	APRENDER A APRENDER	AUTONOMÍA E INICIATIVA
ÁMBITO CURRICULAR								
1. Contenidos curriculares	5.55			.001	.003	.001		.006
2. Procedimientos didácticos	5.50					.001		.042
3. Actividades autonomía aprendizaje				.000				5.54
4. Actividades formas de aprender				.036				5.48
5. Conocimientos previos	5.51							
6. Evaluación	5.46							
ÁMBITO LINGÜÍSTICO								
7. Lectoescritura	5.77	.000	.000	.000	.000	.000	.015	.000
8. Comunicación oral	5.73	.000	.000	.000	.000	.050	.007	
9. Enseñanza lengua oficial	5.37	.000	.000	.000	.000			.021
10. Enseñanza lenguas extranjeras	5.21	.000	.000	.005	.000		.019	.014
EDUCACIÓN VALORES								
11. Respeto, diversidad y cooperación	.032	.000	.000	.035	.000	5.67		
12. Trabajo colaborativo	.008	.000	.007	.010	.000	5.34		
13. Problemas disciplina		.000	.000	.000	.000	5.64		
14. Motivación, esfuerzo y responsabilidad		.015	.014	1.461	.001			5.71
15. Futuro sostenible	.000	.000		.000	.000	5.45	.002	.030
16. Igualdad de género		.000	.002		.000	5.58		
ÁMBITO DIGITAL								
17. Utilizar las TIC	.000	.000	.000	.000	5.56	.000	.006	.000
18. Promover uso TIC	.000	.000	.034	.000	5.54	.000	.015	.006
COLABORACIÓN								
19. Familias		.003	.001	.019	.000	5.62		
20. Compañeros						5.25		5.25

Tabla 2. Significación ($p < .05$), con respecto a la competencia básica de mayor media (en negrita) de los indicadores de la competencia docente en los diferentes ámbitos.

rado por los maestros como más necesario para que los alumnos, además de las competencias básicas en las áreas del currículo, aprendan a aprender. Parece pues que los maestros asumen que no se puede *enseñar a aprender a aprender* al margen de los contenidos de las áreas del currículo (Martín y Moreno, 2007). No obstante, se aprecia una cierta jerarquía en las áreas curriculares. Así, las competencias docentes para desarrollar las competencias básicas en lengua, matemáticas y ciencias se valoran por encima de la competencia cultural y artística. El desarrollo de esta última también se valora de forma diferente del resto si nos referimos a la necesidad de saber realizar actividades que fomenten la autonomía del alumno o tengan en cuenta sus diferentes formas de aprender.

La competencia docente en el ámbito lingüístico

Las puntuaciones medias más elevadas para estos indicadores se corresponden lógicamente con la competencia básica lingüística, siendo el indicador 8 (comunicación oral) el mejor valorado, seguido del indicador 7 (lecto-escritura) y del indicador 9 (enseñanza de la lengua oficial) y quedando relegado el indicador 10 (enseñanza de lenguas extranjeras) a una posición menos importante. Los maestros dan especial relevancia a los indicadores vinculados al desarrollo de la competencia lingüística en los alumnos y no se consideran tan necesarios para desarrollar las competencias básicas ligadas a las otras áreas curriculares ni para la adquisición de la competencia digital. Esto lleva a pensar que mantienen una concepción compartimentada de las diferentes áreas curriculares: *“la clase de lengua es la clase de lengua y en la de ciencias no se enseña (ni aprende) lengua”*. También sorprende la poca valoración que se da al dominio por parte de los maestros de la lengua extranjera (habitualmente, inglés), para desarrollar el buen uso de la competencia digital, cuando un porcentaje muy elevado de la información digital está en lengua inglesa.

En definitiva, los indicadores de la competencia docente en el *ámbito lingüístico* no parecen ser igualmente necesarios para desarrollar las competencias básicas ligadas a las demás áreas curriculares, es decir, no parecen tener un carácter transversal desde el punto de vista de los profesores, a pesar de que en el currículo de Primaria se indique que la lecto-escritura es un elemento fundamental para el desarrollo de todas las competencias básicas. Este resultado está muy alejado de los planteamientos integradores de Huget (2009) y de las orientaciones didácticas de las diferentes áreas. Por ejemplo, ¿es posible enseñar ciencias sin saber facilitar la comprensión lectora, sin saber cómo orientar a los alumnos para escribir textos argumentativos o para comunicar los resultados de un experimento?

La competencia docente para la educación en valores

Los maestros estiman como especialmente importante para su profesión la competencia docente relacionada con la educación en valores. Consecuentemente, el indicador más valorado (Media = 5.52) de los 20 propuestos en el cuestionario es cómo promover la motivación, el esfuerzo y la responsabilidad en los alumnos (indicador 14). Para los maestros es una condición para lograr una enseñanza que favorezca el desarrollo de la competencia social y ciudadana en los alumnos, así como otras competencias transversales a las áreas curriculares: aprender a aprender y autonomía e iniciativa. En cambio, no se manifiesta que sea igualmente importante para desarrollar la competencia digital, científica y matemática, lo que sugiere que para los maestros el conocimiento científico queda al margen de la consideración de los valores.

La gran importancia que para los maestros tiene ser competente para *educar en valores* a los alumnos de Primaria se corresponde con el desarrollo de aquellas competencias básicas no asociadas a ningún área curricular sino a facilitar que los alumnos sean sujetos sociales, autónomos y con capacidad para aprender a aprenden

der. Por tanto, existe una clara distinción entre áreas curriculares y valores, lo cual es un claro síntoma de la no transversalidad de estos indicadores. Esto parece indicar que los maestros “abandonan” una de las vías que, según Rubio (2011), hay que considerar en la educación en valores de un centro escolar: la personal, la curricular y la institucional.

La competencia docente en el ámbito digital

Los maestros valoran la competencia docente ligada al uso de las TIC como la más necesaria para desarrollar la competencia digital en el alumnado. Además, se encuentran diferencias significativas entre la valoración de la necesidad de esta competencia para desarrollar la capacidad digital y el resto de las competencias básicas, que como puede observarse, tienen valores medios inferiores.

En el *ámbito digital*, los maestros solo valoran la competencia docente por su necesidad para desarrollar en los alumnos la competencia digital, no mostrando su carácter transversal para el resto de las competencias básicas, sobre todo las más ligadas a las áreas curriculares. Sin embargo, hoy es difícil sostener que los maestros no sepan utilizar didácticamente la tecnología para que sus alumnos aprendan ciencias o arte. Los maestros parecen tener una visión poco integradora del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, solo vinculada a la mejora de la competencia digital del alumnado. Sin embargo, el alumnado nacido en la era de la Web 2.0, suele cubrir sus necesidades de información con los medios sociales de Internet mediante múltiples soportes (ordenadores fijos, portátiles, smartphones, tablets,...) lo que contrasta con la forma de obtener información en la escuela (Rowlands *et al.*, 2008). Es posible que la edad de la muestra (el 54% con más de 45 años) y la formación recibida puedan estar en la posible explicación de este resultado al igual que en otros estudios sobre la formación digital de los profesores españoles (Pesquero *et al.*, 2008).

La competencia docente para la colaboración

Los maestros consideran que la colaboración con otros compañeros es una estrategia fundamental para el desarrollo de cualquier competencia básica, aunque su valoración no es de las más altas. Sin embargo, la colaboración con las familias se valora más (la segunda media más alta de los indicadores, 5.38) pero, curiosamente, no para el desarrollo de las competencias básicas asociadas a áreas curriculares, a excepción de la lengua.

Así pues, la capacidad de colaboración con otros compañeros sí muestra un carácter claramente transversal. Este resultado concuerda con la práctica habitual de los maestros de Primaria, pues están acostumbrados a trabajar en equipo para todo tipo de actividades, además lo valoran como una modalidad de desarrollo profesional más potente que la propia formación inicial (Martín del Pozo y De-Juanas, 2009). Sin embargo, la capacidad para implicar a las familias en el aprendizaje de sus hijos, a pesar de ser un indicador muy valorado, al igual que en otros estudios (Pesquero *et al.*, 2008), no se contempla para el desarrollo de las competencias básicas asociadas a las áreas curriculares. Este planteamiento parece olvidarse del carácter educativo, y no solo instruccional de las áreas curriculares (Abelló, 2007).

Conclusiones e implicaciones para la formación inicial de maestros

Con este estudio hemos realizado un primer acercamiento a las relaciones entre las competencias docentes y las competencias básicas, teniendo muy presente el carácter integrador que éstas tienen en el currículo escolar.

La principal conclusión de este estudio es que la valoración de los maestros sobre las competencias docentes necesarias para desarrollar las competencias básicas no se corresponde con la integración curricular como modelo de desarrollo de las competencias básicas que subyace en currículo de Educación Primaria. Solo

la capacidad para colaborar con los compañeros, para evaluar a los alumnos y para detectar sus conocimientos previos, tienen un carácter transversal para los maestros. En el otro extremo, los indicadores de la competencia docente en los ámbitos digital y lingüístico se valoran mucho más para el desarrollo de las respectivas competencias básicas y no así para el resto, mientras que en los indicadores para educar en valores son necesarios para las competencias no asociadas a áreas curriculares (excepto la digital) y hay diferencias significativas con las competencias básicas de las áreas curriculares.

Por otra parte, una vez presentados los resultados de la investigación es necesario considerar la existencia de las limitaciones del estudio. En este sentido, quizá la más evidente es el alcance y la representatividad de la muestra. No obstante, el estudio resulta relevante por la utilidad de los resultados encontrados, así como por la aplicabilidad e implicaciones que puede suponer para la formación inicial. En este sentido, los resultados nos permiten sugerir algunas propuestas de mejora en la formación de los futuros maestros en los ámbitos estudiados, como las que se indican a continuación.

En el *ámbito didáctico-curricular*, los futuros profesores deben “impregnarse” del modelo integrado de competencias básicas. Para ello, los formadores de maestros deberíamos dar un sentido más profesionalizador y menos academicista a los contenidos de las asignaturas del currículo de formación inicial (Martín del Pozo *et al.*, 2010). El currículo por competencias “obliga” a integrar conocimientos que provienen de diferentes disciplinas y, por ejemplo, el trabajo con *problemas prácticos profesionales* brinda esa oportunidad (Porlán y Rivero, 1998; Watters y Ginns, 2000).

En esta misma línea, coincidimos plenamente con Huget (2009) al plantear que la *formación lingüística* de los futuros maestros debe “expandirse” a las asignaturas no pertenecientes al Departamento de Lenguas (Ciencias, Matemáticas, etc.) debiéndose diseñar tareas formativas en el resto de las áreas curriculares para que los futuros maestros visualicen en su propia formación el carácter instrumental de la

enseñanza de la lengua y el carácter integrado de la competencia lingüística. Más aún sí como muestra un reciente estudio (Fernández *et al.*, 2011), la tarea más frecuente en el currículo de formación inicial sigue siendo la de “tomar apuntes”.

La formación en competencias docentes para el *ámbito de la educación en valores* debe concretarse, según Rubio (2011), en el diseño y puesta en práctica de actividades con valor formativo que contemplen las tres vías de la educación en valores de un centro educativo: la personal, la curricular y la institucional. Todo ello trasciende al aula y es fundamental la colaboración e implicación de las familias (Abelló, 2007). No olvidemos que los valores se aprenden fundamentalmente por ósmosis y que aprender a enseñar valores también se hace por inmersión y no solo por transmisión.

En este mismo sentido, con respecto al desarrollo sostenible, estudios en el contexto español (Murga, 2008) ponen de manifiesto que los jóvenes universitarios tienen una cierta sensibilidad hacia los valores de la sostenibilidad pero también es relevante la necesidad de un conocimiento más sólido y preciso del modelo de desarrollo sostenible.

La formación didáctica en el *ámbito digital*, no debe ser meramente instrumental, y ha de potenciarse para todas las áreas del currículo escolar. Esta es una clara deficiencia en el currículo de los futuros maestros. En este sentido, Ricoy *et al.* (2011) señalan que la competencia comunicativa y en lenguajes se encuadra entre las principales para la utilización de las herramientas de Internet. De hecho, el dominio de esta capacidad es fundamental para poder realizar la interpretación de significados, así como para el propio acceso a los contenidos de la red, su elaboración o reelaboración y para establecer el intercambio. Hoy ya empieza a ser inimaginable en el contexto escolar el desarrollo de las competencias básicas sin la competencia digital. En este sentido, un referente muy interesante lo suministra la UNESCO (2008) en forma de una guía para orientar a los profesores a desarrollar la competencia digital en sí mismos y en sus alumnos.

La capacidad para *trabajar en equipo* es considerada muy importante para el futuro ejercicio profesional, también por parte de los futuros maestros (Pérez García, 2008). No obstante, hay un gran desconocimiento de las principales técnicas de trabajo en equipo y reconocimiento de la necesidad de que en la Universidad se enseñe a trabajar en equipo y a superar las dificultades que su práctica genera.

Y, finalmente, la formación inicial debería ir más allá de las habilidades sociales necesarias para interactuar con los alumnos y sus familias. Como señalan López *et al.* (2004) las investigaciones sobre las variables cognitivas, afectivas y contextuales proporcionan una visión más completa e integradora de esta competencia, que debe de traducirse en recursos formativos que ayuden a los futuros maestros a desarrollar todas las potencialidades de sus alumnos y de la relación con sus familias.

En definitiva, como señala Hargreaves (1998) la enseñanza es una “práctica emocional” y, por tanto, en la formación inicial de maestros deben equilibrarse las dimensiones contextuales, cognitivas y emocionales del *aprender a enseñar* (Malm, 2009). Nuestras propuestas pretenden ir en esa dirección.

REFERENCIAS

- ABELLÓ, L. (2007). La colaboración con los padres y otros agentes sociales, en: LÓPEZ, A. (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, pp. 113-127. Madrid: Ministerio de Educación.
- ANECA. (2005). *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- CANO, E. (2007). Las competencias de los docentes, en: LÓPEZ, A. (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, pp. 33-60. Madrid: Ministerio de Educación.
- DE-JUANAS, A.; FERNÁNDEZ, P.; MARTÍN DEL POZO, R.; GONZÁLEZ, M.; PESQUERO, E. y SÁNCHEZ, E. (2009) Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers, *European Journal of Teacher Education*, 32(4), pp. 437-454.
- FERNÁNDEZ, P.; GONZÁLEZ, M.; DE-JUANAS, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (2011). Reflection about the potential for learning reading and writing activities required of college students, *Revista de Psicología y Educación*, 6, pp. 111-120.
- FUHEM (2010). Encuesta sobre formación y desarrollo profesional de los docentes en España. <http://www.fuhem.es/educacion/>
- GIMENO, J. (Comp.) (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.; PESQUERO, E.; SÁNCHEZ, E.; FERNÁNDEZ, P.; DE JUANAS, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la Escuela*, 72, 71-83.
- GUZMÁN IBARRA, I. y MARIN URIBE, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 151-163.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), pp. 835-54.
- HERNÁNDEZ ABENZA, L. y HERNÁNDEZ TORRES, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 53-66.
- HIEBERT, J.; MORRIS, A.; BERK, A. y JANSEN, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching, *Journal of Teacher Education*, 58(1), pp. 47-61.
- HUGET, A. (2009). La hipótesis de la interdependencia lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües, *Revista Española de Pedagogía*, 244, pp. 495-510.
- LÓPEZ, N.; IRIARTE, C. y GONZÁLEZ, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto de competencia social, *Revista Española de Pedagogía*, 227, pp. 143-156.

- MALM, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 35(1), pp. 77-91.
- MARTÍN, E. y MORENO, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN DEL POZO, R. y DE-JUANAS, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), pp. 59-69. <http://www.aufop.com>
- MARTÍN DEL POZO, R.; FERNÁNDEZ, P.; GONZÁLEZ, M. y DE-JUANAS OLIVA, A. (2010). El dominio de los contenidos básicos: competencia profesional y formación inicial de maestros [doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-115], *Revista de Educación*, 360.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. <http://boe.es/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- MURGA, M. A. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios, *Revista Española de Pedagogía*, 240, pp. 327-344.
- OCDE (2007). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. <https://www.oecd.org>
- OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey. Informe español*. (Madrid, Ministerio de Educación). www.edu.xunta.es/.../talis_informe_espanol_v3_20090612_ie.pdf
- PAVIÉ, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 67-80. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- PEPPER, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum- and Europe, *European Journal of Education*, 46(3), pp. 335-353.
- PÉREZ GARCÍA, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial, *Revista de Educación*, 347, pp. 343-367.
- PERRENOUD, Ph. (2006) *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (Paris, ESF 5ª ed.)
- 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, pp. 447-466.
- POLLARD, A. y TANN, S. (1997) *Reflective teaching in the Primary School: a handbook for the classroom*. London: Cassell.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento profesional de los profesores*. Sevilla: Díada.
- RICOY, M. C.; SEVILLANO, M. L. y FELIZ, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación [doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-048], *Revista de Educación*, 356, pp. 483-507. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_20.pdf
- ROWLANDS, I.; NICHOLAS, D.; WILLIAMS, P.; HUNTINGTON, P.; FIELDHOUSE, M. y GUNTER, B. (2008). The Google generation: The information behaviour of the researcher of the future [doi: 10.1108/00012530810887953], *ASLIB Proceedings*, 60(4), pp. 290-310.
- RUBIO, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultural moral en los centros educativos, *Revista Española de Pedagogía*, 250, pp. 503-520.
- SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- TACONIS, R.; VAN DER PLAS, P. y VAN DER SANDEN, J. (2004). The development of professional competencies by educational assistants in school based teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 27(2), pp. 215-240.
- TEJADA, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15507211.pdf>.
- TIANA, A.; MOYA, J. y LUENGO, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain, *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.

- UNESCO. (2008). ICT Competency Standards for Teachers. <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-competency%20Standards%20Modules.pdf>
- WATTERS, J. y GINNS, I. (2000). Developing motivation to teach elementary science: effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education, *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), pp. 301-321.

ABSTRACT

Teaching competences for the development of students' basic skills. Assessment of Primary School Teachers

In the initial training curriculum states that prospective teachers must acquire teaching competences to promote the development of key competences in primary school students. What teachers consider teaching competences that are necessary to facilitate the learning of key competences of students? To address this question, we conducted a study with a sample of 286 teachers in active, using a questionnaire developed for this purpose, whose data were subjected to descriptive statistical analysis and factorial. The results show that teachers value teaching capacity to promote motivation, effort and responsibility of students as most necessary for the development of key competences. On the other hand, considered less necessary competence to teach a foreign language. Not detected a transversal approach of teaching competencies, parallel to the inclusiveness of key competences in the school curriculum. Finally, we present some implications for the initial teacher education.

KEY WORDS: *Teaching competences; Key competences; Initial Teacher Education; Primary Education.*

RÉSUMÉ

L'enseignement des compétences pour le développement des compétences de base des élèves. Évaluation des enseignants du primaire

Dans le programme de formation initiale stipule que les futurs enseignants doivent acquérir des compétences pédagogiques pour favoriser le développement des compétences de base chez les élèves des écoles primaires. Ce que les enseignants considèrent les compétences pédagogiques nécessaires pour faciliter l'apprentissage des compétences de base des élèves? Pour répondre à cette question, nous avons mené une étude auprès d'un échantillon de 286 enseignants en activité, en utilisant un questionnaire élaboré à cet effet, dont les données ont été soumises à une analyse statistique descriptive et factorielle. Les résultats montrent que les enseignants apprécient la capacité d'enseignement pour favoriser la motivation, l'effort et la responsabilité des élèves comme la plus nécessaire pour le développement des compétences de base. D'autre part, considéré comme une compétence moins nécessaire pour enseigner une langue étrangère. Non détecté une approche transversale des compétences d'enseignement, parallèlement à l'intégration des compétences de base dans les programmes scolaires. Enfin, nous présentons quelques implications pour la formation initiale des futurs enseignants.

MOTS CLÉ: *Compétences pédagogiques; Compétences de base; Formation des enseignants; L'enseignement primaire.*