

Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes

Importance of the professional competencies of the Primary Teachers in Physical Education expressed by the students

Cipriano Romero Cerezo*, M^a Luisa Zagalaz Sánchez**, Miriam Noemí Romero Rodríguez*** y Emilio J. Martínez López**

Resumen: Con el presente trabajo hemos pretendido determinar cuáles han sido las competencias profesionales más valoradas por los estudiantes de la Titulación de Maestro en Educación Física para su posterior desempeño laboral. Estudio descriptivo y de corte transversal, en el que participan 439 estudiantes de magisterio de la especialidad de Educación Física de las universidades Andaluzas de Granada, Jaén y Almería. Mediante un cuestionario diseñado al efecto, denominado *Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro en EF*, cuya finalidad es obtener información sobre la relevancia que otorgan los estudiantes a los distintos tipos de competencias: transversales, básicas del docente y específicas del maestro especialista, utilizando una gradación de respuesta tipo Likert de cuatro opciones. El análisis descriptivo, nos ha permitido ordenar las competencias más valoradas y el análisis inferencial, ha posibilitado establecer las diferencias en función del género y del curso de los estudiantes (t student y ANOVA de un factor respectivamente). Se destaca como más relevante la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para estimular y transmitir valores y la capacidad de establecer la relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud.

Palabra clave: Competencias profesionales, Formación de maestros, Estudiante universitario, Educación Física, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: With this work we have tried to determine which have been the professional competencies Physical Education students valued more for their future professional development. This is a descriptive and transverse study with a population of 439 Physical Education students from three Andalusian universities, Granada, Jaen and Almería. We have used a questionnaire designed to the effect, *Questionnaire of Professional Competencies for Physical Education Primary Teacher*. The purpose was to obtain information about the importance the students grant to the different types of competencies: transversal, basic and specific. We have used a four-option Likert-scale. The descriptive analysis has allowed us to arrange the most valued competencies and the inferential analysis has made it possible to establish the differences depending on the genre and the course of the students (t student and ANOVA of a factor respectively). The factor most value is the ability to work in groups, to stimulate others, transmit values and set up necessary links between aspects such as physical education and hygiene, body postures and health.

Key words: Professional competencies, Primary teacher education, University students, Physical Education, European Higher Education Area.

1. Introducción

La motivación y oportunidad de este trabajo surge de los nuevos modelos educativos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En España, al igual que el resto de los países de la Comunidad Europea, el enfoque de los nuevos estudios se centra en el discurso de las competencias (Bolívar, 2008), por la necesidad de orientar y acercar los estudios universitarios hacia la sociedad y al ámbito práctico del mercado laboral. El Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica que los planes de estudios deberán diseñarse de forma que permitan obtener las competencias y conocimientos adecuados para desarrollar el ejercicio profesional.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* como modelo-base de convergencia de los nuevos Planes de Estudio sitúa a las competencias en el centro de los perfiles profesionales (González y Wagenaar, 2003). Los perfiles profesionales de las titulaciones universitarias establecen las competencias asociadas a una determinada práctica en la que se consideran las funciones y responsabilidades a desarrollar en los contextos sociales y profesionales (Yaniz, 2008). Por tanto, las competencias sirven de referencia para establecer los objetivos formativos y los enfoques metodológicos de las nuevas enseñanzas universitarias. Zabalza (2003) considera que las competencias ayudan a definir el contexto formativo, los espacios y situaciones en los que el estudiante se situará durante su proceso formativo en relación con sus necesidades de aprendizaje y de su propio desarrollo personal y profesional.

Dada la importancia que tienen las competencias en la formación de los estudiantes universitarios, habrá que posicionarse sobre su concepto, no siendo una tarea fácil por tratarse de un aspecto plural que permite distintos enfoques y posicionamientos. Encontramos una aproximación sobre el concepto de competencia profesional en Zabalza (2003), entendiéndola como un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad. Igualmente, De Miguel (2006) las asocia a la capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y a hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional. Lasnier (2000) apunta en el mismo sentido, asumiendo la complejidad que supone la movilización y disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognoscitivo, afectivo, psicomotor o social) para utilizarlas de manera eficiente, para lo cual la persona debe estar preparada.

Navio (2005) y Tejada (2005) realizan revisiones sobre las competencias, desprendiéndose que no sólo es un conjunto de saberes, capacidades o habilidades que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, además tienen connotaciones psicológicas y sociales. De los argumentos dados por estos autores podemos extraer las ideas de que además de que una persona es capaz de aplicar sus conocimientos y destrezas ante diversas situaciones y tareas del mundo laboral («sabe» y «sabe hacer»), es una persona que «sabe estar» y «saber ser». Por ello, Eraut (1998) las aborda desde un concepto situado socialmente y personalmente, considerándose aquellas que aluden los comportamientos de las personas en su ocupación, en sus actividades profesionales, en su desarrollo social, personal y cívico. Permittiéndonos definir las como la *capacidad de desenvolverse profesional, cultural y socialmente en distintos contextos, para lo que es necesaria una sólida preparación personal, académica y profesional* (Zagalaz, 2007, p. 228). Estas cuestiones podrían sintetizarse en competencias de conocimiento, competencias

Fecha recepción: 12-12-09 - Fecha envío revisores: 20-12-09 - Fecha de aceptación: 19-12-10
Correspondencia: Cipriano Romero Cerezo
Campus Universitario de Cartuja, s/n,
18071. Granada
E-mail: cromero@ugr.es

sobre saber actuar, competencias sobre el ser y competencias sobre el saber estar, que tiene gran interés para nuestro estudio.

Centrándonos en la formación del profesorado, ésta no está ajena a los enfoques de los objetivos del EEES, al describir el perfil profesional fundamentado en las competencias (Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, MEC, 2007a). Además, el Consejo Escolar del Estado (2007) reconoce al docente como pilar fundamental para conseguir una educación de calidad, por lo que su formación inicial debe responder a las demandas sociales y a los retos a que se enfrentará la profesión en el futuro, con una cultura, con unos saberes específicos y didácticos, que emplee recursos para el desarrollo de aprendizajes, que eduque en valores, comprometido con el entorno y una capacidad afectiva.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, MEC, 2006) pone de manifiesto que, para ejercer la profesión de Maestro, se necesita el título oficial de Grado (artículo 93). Además, para su formación inicial, encomienda al Ministerio de Educación y Ciencia el establecimiento de los requisitos respecto a objetivos del título y planificación de las enseñanzas, estableciendo las condiciones a que deberán adecuarse los planes de estudio para garantizar que se pueden acreditar las competencias y conocimientos adecuados para el ejercicio profesional. Por ello, el MEC (2007b) publica la Orden 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 (EP). En el apartado 5, recoge que podrán proponerse menciones cualificadoras, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la EP (entre las que se encuentra la EF).

Por tanto, el maestro que se encargue de impartir el área de EF en la Etapa de Educación Primaria deberá tener la capacitación y la especialización adecuada (Mención cualificadora), de manera que podrá afrontar los retos del sistema educativo y adaptar sus enseñanzas a las necesidades educativas. En este sentido, la formación inicial del Maestro de EP con Mención en EF, debe dotar de las competencias necesarias para un buen desempeño en su labor profesional y garantizar unos procesos de calidad y trascendencia educativa mediante el área curricular que imparte (Romero Cerezo, 2004). En los nuevos planes de estudio de la formación de los maestros se enfatiza la adquisición de competencias, de tal manera que frente a los enfoques tradicionales de los programas de formación del profesorado centrados en el conocimiento, ahora el enfoque está basado en el desarrollo de las competencias. Bolívar (2008) diferencia que los primeros suelen ser poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto formativo, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas; mientras que el enfoque de competencias permite situar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos (Perrenoud, 2004).

De acuerdo al MEC (2007a y b), en los objetivos de los títulos oficiales, deben asociarse a las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios. La formación de Grado debe proporcionar una enseñanza universitaria en la que se integren armónicamente las diferentes tipos de competencias. Así, dentro del título de Grado de Maestro con la Mención en EF deberán considerarse las:

a) *Competencias transversales*: cultura general como universitario (enseñanzas básicas y de formación general).

b) *Competencias básicas docentes*: conocimientos y habilidades docentes generales, cuestiones asumidas por los contenidos formativos comunes establecidos en las directrices generales propias del título de grado de maestro de EP (ANECA, 2005).

c) *Competencias específicas*: formación que garantice la capacitación y cualificación profesional para impartir EF.

Cuestiones de la investigación

Si desde los nuevos enfoques de las enseñanzas universitarias se está reclamando: por un lado, un acercamiento a la sociedad y al mundo laboral; y por otro, una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes a través de las competencias. En este sentido, las concepciones y percepciones que tienen los estudiantes sobre las competencias pueden

ser de gran interés para diseñar la enseñanza con un carácter más práctico, más útil y garantizar aprendizajes más significativos y funcionales (Yaniz, 2008). Por ello, valorar el modo en que los futuros docentes puedan estar preparados para ejercer la actividad docente (competencias profesionales), pasa por evaluar cómo se perciben a sí mismos y valoran las capacidades y habilidades que necesitan para hacer frente a una situación educativa en un contexto real. De este modo, se hacen conscientes de que es lo que realmente necesitan para promocionarse profesionalmente y tener bases suficientes para reorientar sus aprendizajes (López, 1999).

Estas cuestiones nos han llevado a estudiar la relevancia que tiene para los estudiantes de primero, segundo y tercero de las provincias de Granada, Jaén y Almería (titulación de Maestro en EF) las competencias profesionales que necesitan para un posterior proceso de inserción y socialización profesional los maestros en EF.

Objetivos

- Conocer el grado de relevancia que el alumnado de magisterio especialista en EF asigna a las diferentes competencias (transversales, básicas docentes y específicas) del grado de EP con mención en EF.

- Establecer las diferencias que se dan en las diversas competencias considerando los factores género y curso de los estudiantes.

2. Método

Estudio de tipo descriptivo y de corte transversal para obtener las estimaciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias profesionales de los maestros en EF. Se ha empleado un cuestionario, para cuya elaboración, validación y cálculo de fiabilidad, se han seguido: la revisión de estudios sobre competencias transversales del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las competencias comunes a todos los magisterios y las específicas del maestro especialista en EF del Libro Blanco (ANECA, 2005), las contempladas en la Orden del título de maestro y otras extraídas de la literatura específica (Hernández, 2007; Romero Granados, 2007).

El cuestionario construido con preguntas cerradas a modo de escala, consta de 60 ítems: Competencias Básicas del docente (22 ítems), Competencias transversales del grado universitario (19 ítems) y Competencias específicas del maestro en EF (19 ítems), utilizando una gradación de respuesta tipo Likert de cuatro opciones (de 1 = nada relevante a 4 = muy relevante).

Para la comprobación de la discriminación de los ítems, hemos calculado la correlación del ítem-total con todos los demás, obteniendo correlaciones entre todos, oscilando entre 0,31 del ítem 3 y 0,62 del ítem 28. Al estar todos los ítems por encima de 0,30, están homogéneamente relacionados con la escala a la que pertenecen, obteniendo los estadísticos descriptivos y el intervalo de confianza el 95 % de las correlaciones y al nivel de significación de 0,01 en los ítems.

Para la fiabilidad de las preguntas hemos empleado el coeficiente alfa de Cronbach que, para los 60 ítems tiene un valor de 0,95. También hemos calculado la correlación de Spearman-Brow entre cada mitad (0,91) y el alfa de Cronbach de cada una de las partes (0,91 para la primera y 0,92 para la segunda). Lo que demuestra que el *Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro en EF* (CCPMEF) discrimina y tiene muy buena consistencia interna, siendo útil para lo que pretende medir.

Los participantes son 439 estudiantes de Maestro de la especialidad de EF matriculados en algún curso de los tres que conforman la titulación en las universidades de Granada, Jaén y Almería. El 62,7 % de estos estudiantes son hombres y 37,3% son mujeres; el 42,6 % pertenecen al primer curso, el 29,8% al segundo curso y el 27,6% al tercer curso. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo «in situ» durante enero de 2007, cumplimentándose en unos veinte minutos, garantizándose el anonimato.

Para el análisis de resultados se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 15, realizándose un análisis descriptivo previo de cada uno de los tipos de competencias (transversales, básicas docentes y específicas). También se ha aplicado el análisis de varianza para la comprobación de

las diferencias del factor género y del curso de los estudiantes; en el caso del género, se obtuvieron mediante comparación de medias con análisis de la t para muestras independientes (t student) y, en el caso del curso, se calcularon a través de la ANOVA de un factor (con la prueba de rango post hoc y las comparaciones múltiples por parejas de Scheffé) respectivamente. Para la significación estadística, el criterio de rechazo fue establecido en $p < 0.05$.

3. Resultados

El análisis descriptivo se realiza atendiendo al tipo de competencia, exponiendo los resultados en promedio (M) y desviación típica (DT) de las competencias transversales, docentes y específicas del maestro de EF respectivamente, más relevantes para el alumnado, atendiendo a la diferenciación por género y curso (t student y ANOVA de un factor respectivamente).

a) Las competencias transversales

De las 19 competencias transversales hemos seleccionado las diez más valoradas (Tabla I). Y dentro de ellas, lo que más estiman los estudiantes es la «capacidad para trabajar en equipo compartiendo saberes y experiencias (C31)», seguido de «Capacidad de organización y planificación (C02)», coincidiendo en el orden de puntuación los posicionamientos de los hombres y de las mujeres y entre el alumnado de primero y de tercero. El alumnado de segundo valora por encima de esta competencia la «Capacidad de innovación y creatividad (C16)» que para el resto ocupa un tercer lugar en el orden de la puntuación.

Competencias Transversales	Resultados globales		Género				Curso					
			Hombre (n=274)		Mujer (n=165)		Primero (n=187)		Segundo (n=131)		Tercero (n=121)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
C31. Trabajar en equipo	3,41	,657	3,32	,68	3,56	0,59	3,32	,70	3,42	,63	3,55	,57
C02. Organización y planificación	3,36	,691	3,31	,69	3,44	0,67	3,31	,74	3,36	,68	3,43	,60
C16. Innovación y creatividad	3,31	,683	3,27	,67	3,37	0,69	3,19	,70	3,40	,65	3,39	,66
C17. Transmitir y comprender mensajes	3,23	,726	3,18	,72	3,32	0,72	3,20	,73	3,24	,70	3,29	,74
C09. Preocupación por la calidad	3,23	,729	3,15	,75	3,36	0,66	3,17	,75	3,30	,68	3,26	,72
C11. Vincular teoría con práctica	3,23	,768	3,14	,81	3,36	0,67	3,17	,82	3,37	,66	3,15	,77
C06. Aprendizaje para la vida	3,20	,761	3,12	,77	3,34	0,73	3,09	,78	3,26	,74	3,31	,71
C19. Empatía	3,20	,764	3,13	,79	3,31	0,69	3,10	,78	3,24	,75	3,30	,72
C08. Iniciativa y espíritu emprendedor	3,19	,750	3,08	,77	3,36	0,68	3,05	,77	3,22	,76	3,36	,65
C12. Crítica y auto-crítica	3,19	,721	3,15	,73	3,27	0,69	3,06	,76	3,31	,68	3,26	,66

En el orden de las valoraciones, le sigue la «Capacidad para transmitir y comprender mensajes expresados de manera oral y escrita (C17)», la «Preocupación por la calidad en el desempeño profesional (C09)» y la «Capacidad para vincular el conocimiento teórico a la práctica (C11)», obteniendo una puntuación igual en los resultados globales, pero dándose distinto orden de valoración según género y curso.

En el contraste de las medias obtenidas en el factor género (t student), se evidencia que hay diferencias significativas a favor de las mujeres en las competencias relacionadas con el trabajo en equipo (C31), $t(433) = -3,816$, $p = ,000$; la iniciativa (C08), $t(433) = -3,819$, $p = ,00$; la preocupación por la calidad y el desempeño profesional (C09), $t(433) = -2,985$, $p = ,011$; la aplicación del conocimiento (teoría y práctica) (C11), $t(433) = -2,911$, $p = ,004$; el aprendizaje para la vida (C06), $t(433) = -2,866$, $p = ,015$; la empatía (C19), $t(433) = -2,499$, $p = ,043$ y la conciencia crítica (C12), $t(433) = -2,126$, $p = ,016$.

Las diferencias en cuanto al curso del alumnado (ANOVA de un factor) se dan en seis competencias, siempre a favor con mayor puntuación en los cursos más avanzados. En concreto, la valoración sobre la capacidad de trabajar en equipo (C31), $F(2,434) = 4,215$, $p = ,015$ y la iniciativa (C08), $F(2,434) = 6,648$, $p = ,002$ entre el alumnado de tercero y primero; la capacidad de innovación (C16), $F(2,434) = 4,630$, $p = ,013$ y $p = ,047$ es mayor en el tercer y segundo que en primero; y la conciencia crítica (C12), $F(2,434) = 5,095$, $p = ,013$, la valoran más los de segundo que los de primero.

b) Las competencias básicas docentes

Las competencias genéricas básicas del docente más relevantes para el alumnado son, por orden de puntuación, las contempladas en la Tabla 2.

Competencias Básicas del docente	Resultados globales		Género				Curso					
			Hombre (n=274)		Mujer (n=165)		Primero (n=187)		Segundo (n=131)		Tercero (n=121)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
C60. Estimular y transmitir valores	3,45	,68	3,41	,68	3,52	,67	3,41	,74	3,45	,63	3,51	,62
C05. Detectar y resolver problema	3,34	,73	3,27	,74	3,47	,70	3,21	,78	3,42	,70	3,45	,64
C59. Atender a la diversidad	3,34	,67	3,26	,68	3,48	,63	3,17	,72	3,42	,64	3,51	,55
C30. Aprendizaje cooperativo	3,31	,67	3,21	,70	3,46	,61	3,17	,72	3,32	,63	3,50	,59
C57. Necesidades Educativas Especiales	3,27	,69	3,19	,71	3,41	,63	3,13	,75	3,35	,64	3,41	,60
C35. Rendimiento académico alumnado	3,27	,69	3,20	,72	3,39	,63	3,22	,73	3,34	,67	3,27	,65
C53. Utilizar el diálogo	3,25	,72	3,18	,75	3,37	,63	3,16	,75	3,29	,68	3,33	,68
C43. Primeros auxilios	3,23	,85	3,18	,87	3,34	,81	3,13	,88	3,36	,86	3,26	,80
C20. Diseñar, planificar y evaluar	3,22	,73	3,14	,74	3,36	,70	3,09	,78	3,24	,71	3,40	,63
C34. Utilizar el diálogo	3,18	,76	3,10	,81	3,18	,76	3,11	,80	3,23	,74	3,23	,71

Destaca como más valorada la «Capacidad para estimular y transmitir valores como el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal a los alumnos y alumnas (C60)», independientemente del género o del curso que estudian.

Luego la «Capacidad para detectar y resolver problemas en el contexto educativo (C5)» y la «capacidad para apreciar y saber atender a la diversidad (C59)». Con puntuaciones globales iguales, similares con respecto al género y al curso, ya que se sitúa el segundo lugar en unos casos y en el tercer lugar en otros.

A continuación está «Adquirir conciencia de la importancia de un aprendizaje cooperativo para un buen desarrollo social y emocional del alumnado (C30)», suele ubicarse en puntuaciones altas, obteniendo el mismo orden de clasificación para los hombres y mujeres y manteniéndose en un orden similar entre los cursos, a excepción del alumnado de segundo.

El «Adquirir conciencia de la importancia de normalización de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales apostando por una escuela inclusiva y la competencia (C57)» y «Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y de las alumnas y su progreso escolar en el marco de una educación integral (C35)» se encuentran en quinto y sexto lugar de la puntuación, con igual puntuación a nivel global y cambiando el orden entre las mujeres y los hombres y del primer curso respecto a segundo y tercero.

Las diferencias, atendiendo al factor género (t student), se dan a favor de las mujeres respecto a los chicos sobre las competencias docentes para atender a la diversidad (C59), $t(433) = -3,345$, $p = ,001$; para el aprendizaje cooperativo (C30), $t(435) = -3,759$, $p = ,000$; en la normalización de los escolares (C57), $t(435) = -3,195$, $p = ,001$; la dimensión ética (C34), $t(433) = -2,953$, $p = ,003$; la gestión del aula (C5), $t(433) = -2,724$, $p = ,007$; el compromiso del rendimiento académico (C35), $t(435) = -2,814$, $p = ,005$; el diálogo (C53), $t(435) = -2,677$, $p = ,018$ y el diseño, planificación y evaluación (C20), $t(435) = -3,018$, $p = ,000$.

En cuanto al curso, hay diferencias (ANOVA de un factor) entre el alumnado de tercero con respecto a primero en las competencias al aprendizaje cooperativo (C30), $F(2,436) = 9,568$, $p = ,000$; y en la planificación (C20), $F(2,435) = 6,571$, $p = ,002$. Entre los estudiantes de tercero con los de primero y los de segundo con la gestión del aula (C5), $F(2,436) = 5,128$, $p = ,018$ y $p = ,046$; atender a la diversidad (C59), $F(2,435) = 10,447$, $p = ,000$ y $p = ,006$ y en la normalización (C57), $F(2,436) = 7,575$, $p = ,017$ y $p = ,002$.

c) Las competencias específicas del Maestro en EF

Las competencias específicas que han sido más valoradas por los estudiantes son las que se exponen en la Tabla 3. Destacan la «Capacidad de relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud, como contenido específico del área de EF y como

contenido transversal junto con el resto de áreas que conforman el currículum (C50)» y «Promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículum (C46)». Atendiendo al orden según la puntuación, se sitúan en el primer o segundo lugar según la población estudiada. La relación entre la actividad física y la salud ocupar el primer lugar a nivel general, en el caso de las mujeres y en el primer curso; mientras que promover hábitos y estilos saludables, está en primer lugar para los hombres y en el tercer curso.

Tabla 3. Resultados por género y curso: competencias específicas

Competencias Específicas	Resultados globales		Género						Curso					
			Hombre (n=274)			Mujer (n=165)			Primero (n=187)		Segundo (n=131)		Tercero (n=121)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
C50. Actividad física y salud	3,42	,68	3,28	,72	3,65	,56	3,30	,74	3,50	,67	3,52	,57		
C46. Hábitos y estilos de vida saludables.	3,41	,70	3,30	,74	3,59	,61	3,23	,78	3,50	,62	3,58	,60		
C44. El juego motor	3,33	,66	3,22	,68	3,51	,58	3,22	,70	3,37	,58	3,45	,64		
C37. Habilidades motrices	3,32	,70	3,26	,73	3,42	,63	3,13	,76	3,44	,64	3,49	,57		
C40. Seleccionar, construir y adaptar materiales.	3,31	,66	3,27	,66	3,39	,66	3,22	,69	3,31	,65	3,45	,63		
C36. Desarrollo corporal	3,31	,72	3,20	,73	3,48	,67	3,15	,74	3,42	,69	3,43	,68		
C38. Fundamentos didácticos EF	3,29	,76	3,28	,80	3,33	,70	3,27	,82	3,25	,75	3,36	,69		
C39. Recreación y Ocio	3,28	,70	3,24	,71	3,36	,70	3,22	,76	3,31	,67	3,36	,64		
C49. Bases biológicas y fisiológicas	3,26	,71	3,21	,75	3,36	,63	3,18	,78	3,24	,67	3,40	,62		
C22. Objetivos de Etapa y de EF	3,22	,73	3,17	,72	3,31	,74	3,21	,74	3,19	,78	3,26	,65		

Siguiendo con el orden de la puntuación, nos encontramos con el C44 y la C37, donde las mujeres otorgan el tercer lugar a «Saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza (C44)», pero para los chicos ocupa un séptimo lugar. Para ambos, «Conocer el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices y sus variables de intervención educativa (C37)», se encuentra en el quinto lugar. Los cursos segundo y tercero otorgan una tercera posición al ítem C37, mientras que para los de primero ocupa un décimo lugar.

Las mujeres ubican la «Capacidad para seleccionar, construir y adaptar diferentes materiales didácticos de EF y utilizarlos en diversos espacios e instalaciones de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado (C40)» en un sexto puesto y los chicos en cuarto lugar. Las estudiantes valoran en 4º lugar a «Conocer y valorar la importancia del desarrollo corporal y las posibilidades educativas que ofrecen las actividades motoras, así como su contribución en el desarrollo integral (C36)» y los chicos el noveno.

Hemos encontrado diferencias significativas (t student) del género femenino con respecto al masculino en: las competencias relacionadas con la actividad física saludable (C50), $t(435) = -5,551$, $p = ,000$; en la promoción de la salud (C46), $t(435) = -4,206$, $p = ,000$; en la utilización del juego motor (C44), $t(434) = -4,483$, $p = ,000$; y sobre el desarrollo corporal (C36), $t(435) = -3,991$, $p = ,000$. También se dan en el desarrollo de capacidades y habilidades motrices (C37), $t(433) = -2,343$, $p = ,025$; y en el conocimiento biológico y fisiológico del movimiento (C49), $t(434) = -2,139$, $p = ,033$.

Aplicando la ANOVA de un factor y las comparaciones múltiples, las diferencias más significativas son del alumnado de tercero y segundo con el de primero: en la promoción de la salud (C46), $F(2,436) = 10,894$, $p = ,000$ y $p = ,004$; en el desarrollo de habilidades motrices (C37), $F(2,436) = 12,868$, $p = ,000$ y $p = ,000$; y el desarrollo corporal (36), $F(2,436) = 8,066$, $p = ,004$ y $p = ,004$. Hay diferencias entre tercero con primero y segundo con primero en la actividad física salud (C50), $F(2,436) = 5,243$, $p = ,021$ y $p = ,032$. Hay diferencias al valorar más los estudiantes de tercero que los de primero, las competencias: sobre el juego motor (C44), $F(2,436) = 4,998$, $p = ,010$; y el conocimiento biológico y fisiológico (C49), $F(2,435) = 3,394$, $p = ,039$.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se ha puesto de manifiesto la relevancia que otorgan los estudiantes de la titulación de EF a las competencias profesionales estudiadas y que vamos a concretar en cada uno de los tipos establecidos.

En las **competencias transversales**, nuestros estudiantes valoran más las competencias que le dan significado a las situaciones prácticas del trabajo, buscando un desempeño efectivo que solución problemas surgidos en un contexto cambiante (Navio, 2005), abarcando los aspectos sociales del trabajo colaborativo, exigencias de la comunicación y relaciones interpersonales, al igual que los atributos personales para el desempeño profesional. Poniendo de manifiesto la importancia de saber escuchar y respetar las opiniones de los otros, entendiéndose y trabajando conjuntamente.

La capacidad para el trabajo en equipo está muy valorado, coincidiendo con los datos del informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), que sitúa esta competencia entre las más consideradas. En la ANECA (2007 y 2008), los graduados de todos los tipos de titulación revelan valores medios elevados, destacando ligeramente los graduados en carreras de ciclo corto del área de Salud y de Educación. Igualmente en el Libro blanco de Grado en Magisterio (ANECA, 2005), está en un segundo bloque entre las de mejor estimación.

La capacidad de organización y planificación tiene también una buena valoración entre los estudiantes de nuestro estudio, coincidiendo con la ANECA (2005) que la cataloga dentro de un primer sector (las más valoradas) y el décimo lugar en el Informe Tuning. En cambio, la capacidad de innovación y creatividad, a pesar de que en nuestro estudio está muy valorada, en el informe Tuning (2003) no lo está. Para Accenture y Universia (2007), los estudiantes la sitúan por encima del punto central de la escala establecida (de 1 a 10), produciéndose diferencias en las puntuaciones otorgadas entre la importancia que le conceden y las puntuaciones sobre el nivel de desarrollo que creen que han logrado.

Los estudiantes tienen alta estima sobre la capacidad para transmitir y comprender mensajes expresados de manera oral y escrita. Existe una coincidencia con el informe Tuning, donde se muestra la puntuación alta que se otorgan a esta competencia. En el estudio de Accenture y Universia se sitúa con una puntuación alta al superar la puntuación de 7 (en una escala de 10), dándose diferencias entre la importancia concedida y el desarrollo obtenido en la carrera.

La capacidad para vincular el conocimiento teórico a la práctica es una competencia que está bien considerada por los estudiantes de nuestro estudio, se valora bastante en el informe Tuning, aunque no se contempla en el estudio realizado para el Libro Blanco del título de Maestro en Educación Primaria.

Igualmente los estudiantes de este estudio muestran sus valoraciones positivas sobre la preocupación por la calidad en el desempeño profesional, teniendo una cierta similitud con las valoraciones que efectúan los estudiantes del informe Tuning, que sitúan a esta competencia entre las seis primeras de su estudio.

Atendiendo al factor género, las mujeres suelen tener mayores inquietudes sobre el desempeño profesional para vincular la teoría con la práctica, están más preocupadas por el aprendizaje a lo largo de la vida y por la empatía. Asimismo, para las estudiantes tiene valor la conciencia crítica y autocrítica, el trabajo en equipo y hacia las iniciativas y el espíritu emprendedor, lo cual coincide con las expuestas por Corominas et al. (2006). Por lo que, atendiendo a lo argumentado, podemos aseverar que las mujeres se sienten más motivadas por el aprendizaje y el desarrollo de su profesión, tienen una mayor preocupación por las competencias de las relaciones interpersonales y las competencias para el trabajo en equipo.

Referente al curso, se ha verificado las diferencias de los estudiantes de tercero sobre los de segundo y los de primero sobre que están más sensibilizados para trabajar en equipo, para el aprendizaje para toda la vida y para tener iniciativa y espíritu emprendedor. La capacidad para vincular el conocimiento teórico a la práctica es más apreciado por los estudiantes de segundo, lo mismo que la capacidad de innovación y creatividad y la de tener una conciencia crítica y autocrítica. Lo que nos indica que cuanta más experiencia tengan los estudiantes y más cercanos se encuentren a la inserción en el trabajo docente, mayor inquietud tienen para el trabajo en equipo, preocupándose más por aprender, de buscar experiencias novedosas y de ser críticos con el conocimiento que se les presentan (López, 1999).

Las *competencias básicas docentes* seleccionadas aluden al saber hacer o actuar como futuros docentes y al saber ser, referidas a los valores como forma de percibir y vivir. Se destaca las habilidades que todo docente debe tener para propiciar las condiciones adecuadas para la transmisión de valores en los que los escolares se puedan implicar a través del esfuerzo, la constancia y la disciplina personal, detectando y resolviendo problemas y apreciando y sabiendo atender a la diversidad. Está muy bien valorada la importancia de un aprendizaje cooperativo para un buen desarrollo social y emocional del alumnado y la conciencia de la importancia de normalización del alumnado con necesidades específicas. Lo mismo, ocurre con el compromiso de potenciar el rendimiento académico de los escolares y su progreso en el marco de una educación integral. Gauthier (2006), en sus argumentos sobre los componentes que el futuro docente, debe saber crear y aplicar situaciones de enseñanza-aprendizaje, desde establecer las condiciones, disponer los recursos, guiar y orientar a los escolares favoreciendo la integración y la transferencia de aprendizaje, y habituar en la cooperación evaluando la progresión, gestionar la clase, adaptar su enseñanza a las situaciones contextualizadas.

Existe una similitud con las competencias 1, 4, 6 y 7 de formación disciplinar y profesional comunes a todos los títulos de maestro (ANECA, 2005), requiriendo la capacidad de comprender la complejidad de los procesos educativos en general y los de enseñanza y aprendizaje en particular para diseñar proyectos que se dan en un determinado contexto socio-cultural. Además, debe atender las diferencias culturales y personales, promoviendo aprendizajes autónomos en los escolares basándose en los objetivos y contenidos propios del nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación. Como aportación del estudio, consideramos la importancia de que los futuros docentes puedan conocer, diseñar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de generar ambientes cooperativos y fomentar la convivencia en el aula y en su contexto social. En ello, coincidimos con los estudios de Pesquero et al. (2008) en la importancia de que los maestros puedan facilitar un clima de confianza, respeto y colaboración en el aula.

En el *factor género*, se verifica que las mujeres con respecto a los hombres están más preocupadas por el quehacer docente, para detectar y resolver problemas en el contexto educativo, para potenciar el rendimiento académico de los escolares, a utilizar el diálogo como cauce de la participación en la convivencia en el aula y para conocer, diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Coincidimos con los datos de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), que también se dan estas diferencias en la capacidad para estimular y transmitir valores, tener una conciencia sobre la normalización de los escolares con necesidades, apostando por una escuela inclusiva, asumiendo un compromiso ético de potenciar una actitud de ciudadanía crítica y responsable.

Atendiendo al curso, conformen van conociendo lo que es la profesión docente (Perrenoud, 2004), el alumnado de tercero, a diferencia del de primero, se va haciendo más consciente de la necesidad de tener capacidad para detectar y resolver problemas en el contexto educativo, de tener conciencia de la importancia de normalización del alumnado, atendiendo a la diversidad y desarrollando un aprendizaje cooperativo y de planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las *competencias específicas del maestro en EF*, la capacidad de relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud, como contenidos específicos del área y transversales junto al resto de áreas que conforman el currículum, y la de promover hábitos y estilos de vida saludables. Se aprecia como un aspecto de interés social la aportación que se pueda hacer desde la escuela y la EF como área curricular en la promoción de la actividad física y la salud (Romero Cerezo, 2007), entendiéndose como la gran contribución de los objetivos de ésta área a los de la Etapa, si tenemos en cuenta la LOE.

Son relevantes las competencias relacionadas con saber hacer con respecto a contenidos, habilidades didácticas y las disposiciones de las condiciones para los aprendizajes (Pieron y Cloes, 2007), valorando:

el saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y contenido de enseñanza; conocer el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices y sus variables de intervención educativa; la capacidad para seleccionar, construir y adaptar diferentes materiales didácticos de EF y utilizarlos en diversos espacios e instalaciones de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado (Hernández, 2007); al igual que conocer y valorar la importancia del desarrollo corporal y las posibilidades educativas que ofrecen las actividades motoras. Existe una coincidencia con la ANECA (2005), destacando la importancia que se concede al juego como recurso educativo y contenido del currículum, lo mismo que a la reflexión sobre el propio cuerpo y el conocimiento de las capacidades perceptivo-motoras.

Atendiendo al factor género, a las mujeres les va a preocupar más que a los hombres los temas que relacionan la actividad física con la salud y el papel que puedan desempeñar la escuela y el área, junto al valor que le conceden al saber aplicar el juego como un recurso didáctico y contenido de enseñanza (Romero Cerezo, 2009). De la misma manera, la preocupación por conocer y valorar el desarrollo corporal y lo que esto supone en su contribución para la educación integral.

Por último, los estudiantes de tercero y segundo tienen más interés que los de primero por: promover hábitos y estilos de vida saludables y la relación que se puedan dar entre las áreas del currículum; por el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices y las referidas al desarrollo corporal y las posibilidades educativas. De manera similar, se da para utilizar el juego como un recurso didáctico y contenido propio del área de EF y sobre los conocimientos básicos que aluden a las bases biológicas y fisiológicas del movimiento.

5. Referencias

- Accenture y Universia (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación
- (2007). REFLEX. *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación
- (2008). *Informe estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral*. Proyecto REFLEX. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II «Formación centrada en competencias (II)». Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2 (Consulta: 2009, 20 noviembre).
- Consejo Escolar del Estado (2007). *Seminario. Conclusiones: La formación inicial y permanente de maestros y profesores* (30 y 1 de Mayo-Junio). Disponible en: <http://www.mec.es/cesces/seminario-07/conclusiones.pdf> [Consulta: 2007, 12 de diciembre].
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teisidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), 127-139.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165-185
- González, J. y Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen/ANECA.
- Hernández, J.L. (2007). El nuevo modelo de maestro. Competencias de la Mención de Educación Física. En P. Palou, F.J. Ponseti, P. A Borrás, y J. Vidal. *Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas*

- perspectivas Nuevos retos* (pp. 163-183). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Lasnier, F (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 4 de mayo.
- (2007a). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE núm. 260, martes 30 octubre.
 - (2007b). *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*. BOE núm. 312, sábado 29 diciembre.
- Navio, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pesquero, E. et al. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pieron, M. y Cloes, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 5-12.
- Romero Cerezo, C (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física», en F.J. Perales (Ed.) *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Monográfico de Didácticas específicas, 8 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf> [Consulta: 2008, 10 de septiembre].
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf#> [Consulta: 2008, 12 de noviembre].
- Romero Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (34), 179-200. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm> [Consulta: 2009, 10 de septiembre].
- Romero Granados, S. (2007). *Los contenidos de Grado. Mención en Educación Física*. En P. Palou, F.J. Ponseti, P. A Borrás, y J. Vidal. Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas perspectivas Nuevos retos (pp. 207-222). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/v07no2/contenido-tejada.html> [Consulta: 2009, 22 febrero].
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1, 1 [Consulta: 2008, 12 diciembre].
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz, M.L. (2007). *Apuntes para el cambio educativo*. En P. Palou, F.J. Ponseti, P. A Borrás, y J. Vidal (Coords.). Educación Física en el Siglo XXI Nuevas perspectivas. Nuevos retos (pp. 223-234). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

