

# La formación en competencias del profesorado de Magisterio en la especialidad de Educación Física

Pilar Alonso Martín

Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Psicología  
Campus de El Carmen  
Av. de las Fuerzas Armadas, s/n. 21007 Huelva  
pilar.alonso@dpsi.uhu.es

---

## Resumen

La convergencia de las universidades españolas en un espacio común europeo supone cambios metodológicos y, por ello, es necesario realizar análisis de las competencias que adquieren los alumnos en nuestras universidades.

En este estudio, se analizan y se comparan las competencias profesionales que, según su propio juicio, deberían tener los estudiantes de primer y tercer curso de la titulación de Magisterio en la especialidad de Educación Física de la Universidad de Huelva, de acuerdo con lo que aparece en el libro blanco.

Los resultados muestran un perfil «clásico» del docente con gran peso en competencias instrumentales, excesivamente centrado en su contexto próximo de trabajo y poco preocupado por el panorama cambiante de la educación.

**Palabras clave:** competencias transversales, Magisterio, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), competencias instrumentales.

---

**Resum.** *La formació de competències del professorat de Magisteri en l'especialitat d'Educació Física*

La convergència de les universitats espanyoles en un espai comú europeu comporta canvis metodològics i, per això, cal realitzar anàlisis de les competències que adquireixen els alumnes a les nostres universitats.

En aquest estudi, s'hi analitzen i s'hi comparen les competències professionals que, segons el seu propi parer, haurien de tenir els estudiants de primer i tercer curs de la titulació de Magisteri en l'especialitat d'Educació Física de la Universitat de Huelva, d'acord amb el que apareix al llibre blanc.

Els resultats mostren un perfil «clàssic» del docent amb un gran pes en competències instrumentals, excessivament centrat en el seu context proper de treball i poc preocupat pel panorama canviant de l'educació.

**Paraules clau:** competències transversals, Magisteri, espai europeu d'educació superior, competències instrumentals.

---

**Abstract.** *Competences training of the Teacher's Training in Physical Education*


---

The convergence of the Spanish Universities to a Space Common European supposes methodological changes and for it is necessary to carry out analysis of the competitions that the students acquire in our universities.

In this study they are analyzed and the professional competitions are compared that should have, to the students of 1º trial and 3º course of Teaching's course in Physical Education of university of Huelva, with which you/they appear in the white book.

The results show a «classic» profile of the educational one with great weight in instrumental competitions and excessively centered in their next context of work and not very concerned for the changing panorama of the education.

**Key words:** traverse competitions, Primary Schools, EEES, instrumental competitions.

---

### Sumario

Introducción	Discusión y conclusiones
Método	Referencias bibliográficas
Resultados	Cuestionario

## Introducción

Teniendo en cuenta la importancia de la educación en el desarrollo de los ciudadanos y de las sociedades modernas, treinta y un países firman la Declaración de Bolonia (1999), que supone el punto de partida del proceso de convergencia hacia el espacio europeo de educación superior (EEES), bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. El objetivo del desarrollo de este espacio es proporcionar a Europa un sistema educativo homogéneo, compatible y flexible, que permita una mayor movilidad a los estudiantes y a los titulados universitarios europeos, con lo cual se dota de vitalidad y eficacia a los diversos canales por los que el alumno se forma. El estudiante es el centro de este sistema, su principal referente, por lo que se ha de valorar su formación más allá, aún sabiendo la importancia que hasta este momento se otorga a la acumulación de conocimientos. Se plantea la necesidad de establecer los principios básicos que guiarán esta formación en el ámbito de competencias, metodologías, herramientas y sistemas de evaluación. Se trata de dar una respuesta común y efectiva a las demandas planteadas y al nuevo contexto surgido de una política económica, cultural y social internacional.

Las universidades españolas están inmersas en el proceso de reforma dirigido a la construcción de un espacio de educación superior y constituye un gran desafío, pasar de un modelo educativo basado esencialmente en la clase magistral y la reproducción de contenidos por parte de los alumnos a un modelo de educación universitaria más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de modo que se facilite el desarrollo de competencias.

Esto implica la necesidad de organizar y revisar los programas de estudios, ya que supone un sistema centrado en el trabajo del alumno para la consecución de sus objetivos. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Sin embargo, no hay consenso en la comunidad científica sobre cómo definirlo, o sobre muchos aspectos que pueden ayudar a entenderlo. En esta línea, autores como Tejada (1999a, 1999b), Barnett (2001), Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Tejada y Navío (2005) o Agut (2006), entre otros, han reflexionado sobre las competencias profesionales: su definición, sus implicaciones y su tipología, cómo se desarrollan y/o cómo se pueden aprender y mejorar.

Entendemos por *competencia* la capacidad de responder a las demandas y de llevar a cabo tareas de forma adecuada, y compartimos con la OCDE (1998) que cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas, deberán de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión.

Por ello, la convergencia europea requiere, en relación con las competencias, en primer lugar, identificarlas y, en segundo lugar, llenarlas de contenido y ordenarlas en una secuencia temporal. Dentro de las competencias hay unas generales, que van desde la responsabilidad, las habilidades comunicativas o la conciencia de los valores éticos, hasta las de trabajo en equipo, planificación y creatividad, y hay otras más específicas, ligadas a una titulación, que dan al estudiante una consistencia social y profesional en su perfil formativo. Pero todas ellas poseen cuatro aspectos básicos: *a*) puesta en marcha de una experiencia educativa general (adquisición de conocimientos para ser una persona educada, desarrollo personal para la vida adulta y establecimiento de las bases para un aprendizaje continuo); *b*) adquisición de conocimientos, su aplicación y su difusión (adquirir el marco conceptual de las materias de la titulación, conocer algunos aspectos de las materias con vistas a la especialización, comprender la metodología y los procedimientos de investigación específica de las disciplinas, desarrollar proyectos e investigaciones a pequeña escala, desarrollar la solución de problemas, desarrollar técnicas de comunicación y desarrollar técnicas de grupo); *c*) la preparación para una profesión específica (integración de la teoría y la práctica, adquirir experiencias derivadas del conocimiento y de su aplicación profesional, desarrollo de habilidades y competencias profesionales derivadas de experiencias profesionales de primera mano, adquirir normas y actitudes específicas para la profesión, comprender el contexto y la organización de la profesión y desarrollar habilidades de la propia práctica y autoevaluarse profesionalmente), y *d*) preparación para el empleo en general (trabajar en contextos diversos, desarrollar la habilidad para reflexionar y aprender, desarrollar habilidades diversas, como, por ejemplo, las informáticas o lenguas extranjeras, etc.).

Tenemos que preguntarnos: ¿Qué maestro especialista en educación física vamos a formar? Entendemos que es el profesional encargado de la enseñanza de la materia, y, a través de ella, educará a los escolares (Romero Cerezo, 2000), con lo cual resultará un profesional responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula y en el centro docente (Pérez Gómez, 1988).

La educación física se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza, desarrollando su trabajo en el contexto escolar y su objetivo es la educación a través del cuerpo y el movimiento. Actualmente, el maestro especialista en educación física es un profesional de la enseñanza, en consecuencia, el perfil formativo deberá estar orientado a proporcionar una formación encauzada al desarrollo de la actividad docente en los niveles correspondientes del sistema educativo, integrando los aspectos básicos y necesarios de la especialidad de educación física, y es básico que nos centremos en las competencias que pueden servir para definir el sentido y los contenidos de la formación de una manera práctica y referida, intentando integrar saberes del campo profesional de educación física (Zabalza, 2001).

Por eso, nuestro estudio se centra en comparar las competencias que aparecen en el libro blanco de los títulos de maestro con las competencias que los alumnos de primero y tercero de Magisterio en la especialidad de Educación Física, perciben como necesarias para la formación y la capacitación de un futuro maestro y aquéllas que no lo son tanto, siempre desde la perspectiva del alumno.

Hemos de tener en cuenta que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, a la que pertenece esta diplomatura, inició su andadura en experiencias piloto de implantación de metodología ECTS (European Credit Transfer System) en el curso 2005-2006 con la titulación de Psicopedagogía y Educación Social. Posteriormente, fueron añadiéndose las diplomaturas de Educación Primaria y Educación Infantil. La especialidad de Educación Física fue la última en implantarse (2008-2009). Se ha llevado a cabo una labor informativa a todos los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación mediante conferencias, charlas y carteles informativos, para que entiendan los cambios que se van a producir en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en la introducción de competencias profesionales que les acerque más a su futura labor en el mundo de la enseñanza, en la importancia de «aprender a aprender» y en todos aquellos aspectos que se han considerados básicos en la nueva metodología ECTS.

En este estudio, presentamos los resultados iniciales obtenidos de los cuestionarios distribuidos en primero y en tercero de la especialidad de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva y donde no se está llevando a cabo la experiencia piloto de implantación de la metodología ECTS, intentando dar respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué grado de conocimiento manifiestan los estudiantes de primero y de tercero de Magisterio de la Universidad de Huelva sobre la adaptación de los estudios a ECTS y al espacio europeo de educación superior?

2. ¿Cuáles son las competencias que los alumnos de educación física consideran que deben de adquirir durante su formación universitaria? ¿Y las competencias menos relevantes?
3. ¿Existen diferencias entre los alumnos de primero y los de tercero de carrera? Y si es así, ¿qué tipo de cambios se observan?

## Método

Este estudio responde a un diseño de investigación empírica no experimental y descriptiva. En concreto, utilizaremos los estudios de encuesta en los que se recoge y se describe información, lo cual permite informar posteriormente sobre la variabilidad de una variable.

## Sujetos

La población es de 204 alumnos y el total de la muestra es de 118 sujetos del curso 2007-2008, un 27% de los cuales son mujeres y un 73%, hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años y una media de 19,6 años (D.T.: 2,631). Un 39% lo constituyen las edades comprendidas entre los 18 y los 19 años, un 57% en el rango de 20 a 24 años y sólo un 4% de 25 a 30 años.

Un 60% pertenece a primero y un 41% a tercer curso de la titulación de Magisterio, especialidad de Educación Física.

## Instrumento<sup>1</sup>

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario elaborado *ad-hoc*, con dos bloques diferentes: el primer bloque consta de ocho preguntas abiertas sobre su conocimiento de los nuevos planes de estudios, espacio europeo de educación superior, ECTS y los cambios que implicaban; el segundo bloque es un listado de veinte competencias, basado en el que aparece en el libro blanco, teniendo en cuenta las competencias transversales (genéricas) según el modelo del Proyecto Tuning (instrumentales, personales y sistémicas). En dicho listado, se les pedía que valorasen la importancia de cada competencia, desde *muy poco importante* hasta *muy importante*, para su futura labor como docentes de educación física.

## Procedimiento

Una vez diseñado el cuestionario, aplicamos el instrumento a la muestra seleccionada al finalizar el primer cuatrimestre.

Se ha realizado un análisis exploratorio de los datos.

1. Ver anexo.

## Resultados

El 92% de los alumnos manifiesta no saber qué significan los siglas EEES y sólo un 17% conoce los que significa ECTS.

Un 81% señala que no conoce los nuevos planes de estudios de grados y postgrados, y un 75% afirma no conocer los nuevos planes de estudio de Magisterio. Como consecuencia de lo anterior, el mismo porcentaje desconoce los cambios que se van a producir en sus titulaciones.

Esta respuesta es un poco preocupante, puesto que se han ofrecido conferencias, charlas y sesiones informativas sobre los nuevos planes de estudio, el EEES y la implantación, en plan de experiencia piloto, de la metodología ECTS en todas las especialidades de Magisterio, aunque es necesario señalar que esta especialidad no está incluida este año en el proyecto piloto de implantación de la metodología ECTS.

El 25% del alumnado sí conocía algunos de los cambios que creen que se producirán, pero, en general, sus respuestas se reducían a dos bloques:

### 1. El cambio de diplomatura a licenciatura (30%):

4 cursos en lugar de 3 y desaparecen especialidades; Probablemente se globalicen las diferentes especialidades o aumente a el número de años de carrera; 4 cursos en lugar de 3 y desaparecen las especialidades.

### 2. La desaparición de las especialidades (70%):

Las especialidades van a desaparecer; Desaparecen las especializaciones; Las especialidades van a desaparecer; Unión de todas las especialidades; Las especialidades van a desaparecer; No va a haber especializaciones.

Al pedirles su opinión sobre dichos cambios, las respuestas que nos dan son diversas; así, tenemos:

Puedes ser bueno para un futuro; Supongo que estará bien, ya que la gente estará más preparada; Es bueno el aumento de años para una mayor especialización; Supongo que estará bien, ya que la gente estará más preparada.

Pero es interesante señalar la repetición de un tipo de respuestas de preocupación sobre su futuro laboral:

Para el tema de las oposiciones, nos van a perjudicar; Supondrá más dificultad para encontrar trabajo y para las oposiciones; Está mal, porque todo el mundo tiene derecho a trabajar en la especialidad que quiera y La verdad es que, para el tema de las oposiciones, nos va a perjudicar.

Cuando se les pregunta más directamente por su titulación y los cambios que va a experimentar, sólo un 27% sabe que esta especialidad no aparece en los nuevos planes de estudio y un 82% no está de acuerdo con dicha desaparición. Las respuestas que esgrimen son las siguientes:

- Un 3% comentan que no la habría realizado de saber que desaparecería:

No me hubiese metido a estudiar educación física sabiendo que va a desaparecer.

- Un 36% señala que harán falta profesores especializados en dicha materia y su preocupación por la pérdida de especialización:

Se mezclarán todas las especialidades y el profesor no tiene el suficiente conocimiento de todos los temas; Porque cada uno estudia una especialidad distinta y, por lo tanto, debe impartir clases de la especialidad que ha estudiado; Las distintas especialidades son importantes, ya que el maestro está más informado de su labor como docente; Es incomprensible el poner a un maestro de primaria a dar clases de educación física sólo porque haya hecho dos o tres asignaturas. No va a tener idea; En cada especialidad se trabaja de forma más específica y, si se trabaja en general, se perderán enseñanzas; Una cosa es que todos los profesores deban saber dar cualquier clase. Pero los especialistas están para que haya profesores mejor preparados en algunas materias.

- Un 16% muestra su preocupación sobre el futuro laboral, planteándose que aumentará el paro en dicha especialidad:

Muchos actuales y futuros maestros de esta especialidad se quedarán en el paro; ¿Quién dará las clases de educación física?; En un futuro, no habrá especialistas en educación física, por lo tanto, no habrá trabajo.

- Mientras que un 10% cree que es igual de importante que las especialidades que se mantienen.

Porque esta especialidad es importante como todas las demás; Es un carrera muy importante para el desarrollo y los condicionamiento físico del niño; La educación física siempre ha estado por debajo de otras asignaturas siendo igual o más importante. El desarrollo correcto del niño debe incluir aspectos tanto físicos como psíquicos.

En la pregunta siguiente, se les pide su opinión sobre el futuro de su especialidad, y aquí los datos señalan que:

- Un 3% ve los cambios como positivos:

Así saldré mejor preparado; Incluirán más asignaturas, más prácticas. Aunque es un poco más largo, se podrá impartir las materias mejor.

- Un 34% ven los cambios como negativos, tanto a nivel personal como profesional:

Quitarán la carrera que estudio; No podré hacer lo que me gusta; Me siento desmotivado; Acaba con mis planes de futuro; Estropea mi proyecto de futuro; Perderá el prestigio que está ganando actualmente; Me da la impresión de que he estudiado para nada; Bajará el nivel de reconocimientos y méritos de esta especialidad y habrá una alta desmotivación; Se le dará menos importancia a esta especialidad de la que tiene ahora; Para mí sería un fracaso; Es volver al pasado, un retroceso.

— Un 12% señala que habrá menos trabajo:

Me afectará directamente, pues habrá menos demanda de trabajo; Entraremos todos los profesores en la misma bolsa de trabajo; Estaremos sin trabajo, porque si hay profesores que dan todas las asignaturas, ¿para qué contratar a específicos?; Menos posibilidades de un puesto de trabajo. Al hacerlo generalista, favorecen a los profesores que no son especialistas y a los especialistas nos discriminan.

— Y un 14% que acabará desapareciendo, por lo cual faltarán especialistas que sepan de educación física:

Darán clases maestros no especializados, así que la educación bajará su nivel; Dará clase cualquiera no especializado; Se tendrá un desconocimiento de conocimientos de la materia.

— Un 14% no sabe qué contestar y un 7% realizará otra especialidad.

En el segundo bloque, destinado a las competencias profesionales que debe tener un maestro, según nuestros alumnos, se obtienen los siguientes resultados:

Las seis competencias valoradas como muy importantes por los estudiantes, por este orden, son: las habilidades interpersonales (36%) conocimiento oral y escrito en la propia lengua (33%) capacidad de organizar y planificar (31%) capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (27%) y resolución de problemas y creatividad (20%).

Como se puede observar de las seis competencias, cuatro de ellas son instrumentales, y las otras dos restantes pertenecen a las competencias personales (habilidades interpersonales) y sistémicas (creatividad).

Mientras que las seis competencias descritas como poco importantes son, por este orden: capacidad de crítica y autocrítica (35%) habilidad de gestión para la información (34%) capacidad para adaptarse a situaciones nuevas (32%) toma de decisiones (31%) apreciación de la diversidad y multiculturalidad (23%) e iniciativa y espíritu emprendedor (21%).

La distribución de las competencias menos valoradas es más simétrica, puesto que dos de ellas pertenecen a competencias sistémicas (capacidad para adaptarse a nuevas situaciones e iniciativa y espíritu emprendedor); otras dos, a competencias personales (capacidad de crítica y autocrítica y apreciación de la diversidad y multiculturalidad), y las dos restantes, a competencias instrumentales (habilidad de gestión para la información y toma de decisiones).

Si lo analizamos por bloques de competencias, tenemos los siguientes resultados, que se pueden ver en las gráficas 1, 2 y 3.

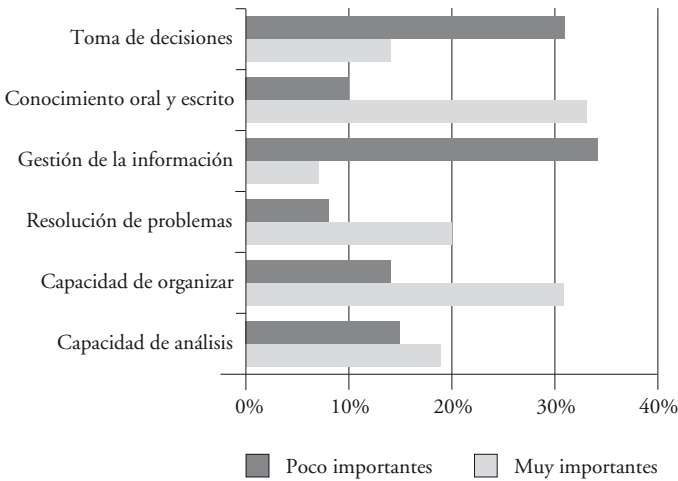
Los alumnos valoran más el conocimiento oral y escrito en la propia lengua y la capacidad de organizar, mientras que la gestión de la información y la toma de decisiones son consideradas como competencias con poco peso en su futura profesión.



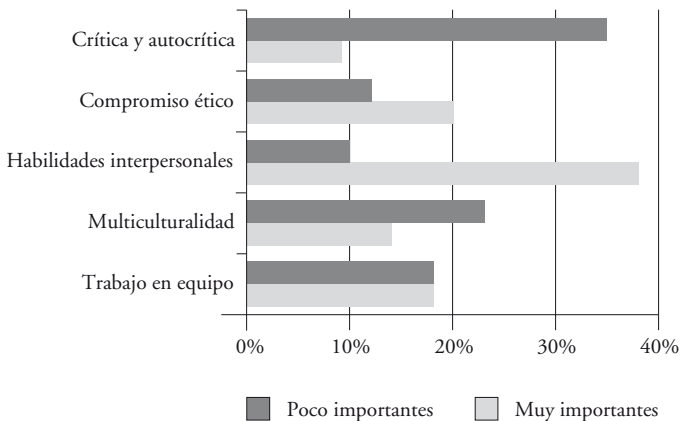
Dentro de las competencias personales, las habilidades sociales y comunicativas y el compromiso ético son vistas como muy importantes, al contrario de las competencias de crítica y autocrítica y la multiculturalidad.

Dentro de las competencias sistémicas, los alumnos le dan importancia a la capacidad de diseñar y gestionar proyectos, ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a situaciones de la vida real y la motivación de logro, mientras

**Figura 1.** Distribución de las habilidades instrumentales



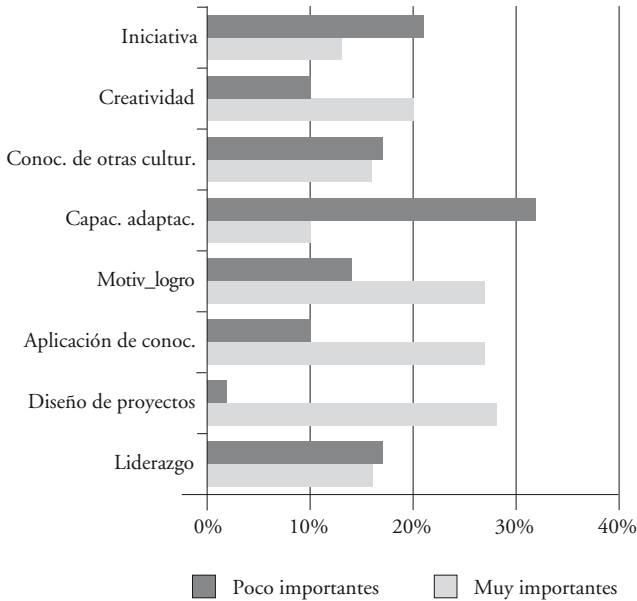
**Figura 2.** Distribución de las habilidades interpersonales



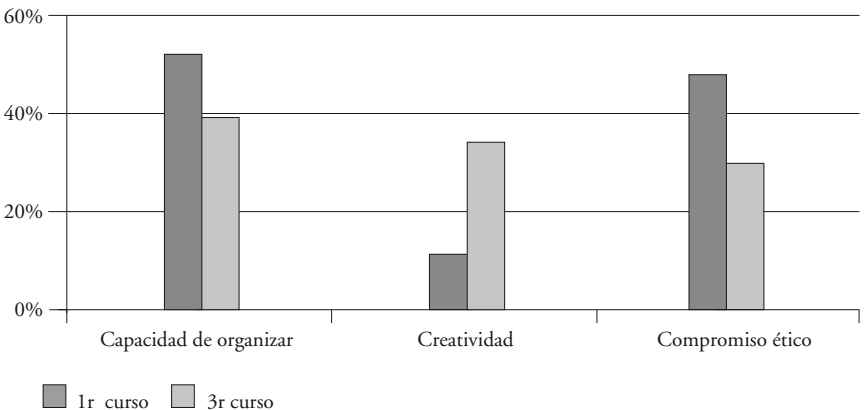
que no les parece importante la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, ni de tener iniciativa ni espíritu emprendedor (figura. 3).

Cuando se comparan los dos cursos, se observan diferencias estadísticamente significativas en tres competencias, tal y como se puede observar en la figura 4.

**Figura 3.** Distribución de las habilidades sistémicas



**Figura 4.** Diferencias entre las competencias en primero y tercero de Educación Física



Así, vemos como en el primer curso se valora más la capacidad de organizar ( $\chi^2 = 13,146, p = .011$ ), y el compromiso ético ( $\chi^2 = 11,653, p = .020$ ), mientras que en tercero le dan más importancia a la competencia de la creatividad ( $\chi^2 = 9,921, p = .042$ ).

En la variable *sexo* no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

## Discusión y conclusiones

El propósito de este trabajo era conocer qué sabían los estudiantes de primero y tercero de Magisterio, especialidad Educación Física, sobre el espacio europeo de educación superior, la metodología ECTS y qué competencias señalaban como importantes y menos importantes con respecto a su futura profesión como docentes y determinar si existían diferencias con respecto al curso y al sexo.

La primera conclusión que podríamos catalogar de decepcionante es la que tiene que ver con lo que saben sobre el espacio europeo de educación superior y sobre la metodología ECTS, pues la mayoría de los alumnos de nuestra muestra no sabían lo que significaban y las pocas aportaciones señalaban elementos superficiales y en algunos casos, mal entendidas, a pesar de haber proporcionado charlas, conferencias, mesas redondas, folletos informativos para que entendieran todo el proceso de cambio que se está produciendo, pero quizás, al no vivirlo como propio, ha llevado a no prestarle demasiada atención.

La segunda conclusión que podemos extraer de este trabajo es que las seis competencias más valoradas son, por este orden: las habilidades interpersonales, el conocimiento oral y escrito en la propia lengua, la capacidad de organizar y planificar, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la capacidad de resolver problemas y la creatividad.

Se puede observar que, de estas seis competencias, cuatro pertenecen a las competencias instrumentales. Señalando la preocupación por una de las funciones más importantes en el maestro como es la función comunicativa, así como saber llevar a la práctica los diversos contenidos aprendidos y actuar siguiendo un plan previamente organizado, pero también es muy valorada la competencia de habilidades personales, que nos habla del poder establecer una buena comunicación con sus futuros alumnos. Por tanto, se puede reseñar que la mayor parte de ellas tienen que ver con la apreciación clásica del rol de maestro como de un profesional cuya tarea principal es enseñar contenidos, saber aplicar lo aprendido y tener una buena organización de dichos contenidos; pero sorprende el hecho de la poca importancia que han dado a la capacidad de gestión de la información, cuando es reconocido el valor que tiene el ser capaz de encontrar la información adecuada y necesaria para el ejercicio de la función docente; igualmente ocurre con las competencias de apreciación de la diversidad y la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas que hacen referencia a una necesidad generada a partir de la realidad social y educativa de los centros escolares, pues es un hecho el aumento del número de alumnos inmigrantes

donde una de las tareas docentes es enseñar contenidos disciplinares y ser capaz de promover en los estudiantes su aprendizaje autónomo y evitar su discriminación y exclusión. Además es un dato paradójico, teniendo en cuenta la importancia de estas competencias para la integración de España al espacio europeo de educación superior, debido a las nuevas situaciones generadas de procesos de cambios y de educar a niños y niñas de diversas procedencias y religiones dentro de un mismo centro. Cualquier proceso de integración puede generar conflictos y, para su resolverlos de manera pacífica y eficaz, es necesario adquirir determinadas competencias, que, en nuestra muestra de futuros maestros, no han sabido reconocer como necesarios para afrontarlos.

Otra conclusión obtenida es que sólo se diferencian en tres competencias con respecto a las variables *curso* y que son: capacidad de organizar, el compromiso ético y la creatividad. Las dos primeras son más valoradas en primero y pierden valor en tercero, mientras que ocurre lo contrario con la capacidad de creatividad, que es más valorada en el curso más alto. Quizás se pueda explicar por que en primero los alumnos necesitan más tener organización y existe menos espacio para la imaginación, mientras que, en el último curso, las prioridades cambian y perciben la creatividad como una capacidad necesaria para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es interesante reseñar que no se observan diferencias en cuanto al género de la muestra.

El perfil de maestro planteado en el libro blanco, cuando se refiere a las competencias, es el siguiente:

[...] la visión más bien anclada en el rol convencional del maestro: alguien que se expresa bien en su lengua, que organiza y planifica su trabajo y que, esto sí, reconoce la multiculturalidad (p. 86).

A la luz de los datos obtenidos en nuestra muestra de estudio, podemos decir que la visión de los alumnos de la titulación de Magisterio (especialidad en Educación Física), en cuanto a competencias que deben tener los maestros, difiere en cierta medida de la visión aportada en el libro blanco. Para nuestro alumnado, las competencias del maestro coinciden con un perfil «clásico» de un maestro; sin embargo, no contemplan la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones ni la apreciación de la diversidad, ni de ser capaz de gestionar adecuadamente la información. Esto nos lleva a plantearnos que nuestro alumnado tiene una visión del maestro no ajustada a la realidad actual. Es alarmante la visión que se desprende de nuestro estudio, pues los futuros maestros no se dan cuenta de la necesidad de obtener dichas competencias para poder ingresar en un mercado laboral que puede estar más allá de las propias fronteras de nuestro país, dentro del marco europeo, y que la movilidad y el intercambio docente son dos de los presupuestos básicos de nuestra integración económico-laboral en dicho espacio.

Además, es importante reseñar que, en el libro blanco (p. 193), cuando hace referencia a uno de los parámetros que define el perfil, señala la importancia de que debe ser un profesional con capacidad para analizar el contexto en el

que se desarrolla su actividad, planificarla y poder dar respuestas a una sociedad cambiante, y creemos que nuestros alumnos sí cumplen la primera parte del parámetro, pero no la segunda, donde queda implícito el adecuarse a nuevas situaciones, saber ser crítico y anticrítico y tener en cuenta la diversidad con la que va a encontrarse en la escuela.

Como conclusión, el maestro de nuestro estudio está excesivamente centrado en su contexto próximo de trabajo y poco preocupado por el panorama cambiante de la educación.

Según palabras de Salvador Frías (2007), en las conclusiones de la formación inicial y permanente de maestro el profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad, y su formación debe corresponder a las demandas y a las necesidades sociales, por lo que su perfil ha de corresponder con el de una persona que combina saberes específicos y didácticos, que sabe utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tiene conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos y que tiene capacidad afectiva.

Por todo lo anterior, es necesario que los nuevos planes de estudio destinados a la formación inicial del docente deban centrarse tanto en los contenidos como en las competencias que la sociedad actual y cambiante reclama del maestro.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Acreditación (2005). *Título de grado en Magisterio* [en línea]. <[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)>. [Consultado el 21 de enero de 2008]
- AGUT, S. (2006). «Reflexiones sobre la conceptualización de las competencias y su aplicación a la educación superior». *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*, 6-26 de febrero de 2006 [en línea]. <<http://3w.cibereduca.com>>. [Consultado el 21 de enero de 2008]
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- FRÍAS DEL VAL, A.S. (2007). «El currículo escolar y la descentralización educativa en España». *Revista de Educación*, 343, p. 199-221.
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento marco, febrero. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (Proyecto DeSeCo) [en línea]. <[http://3w.portal-stat.admin.ch/dese-co\\_finalreport\\_summary.pdf](http://3w.portal-stat.admin.ch/dese-co_finalreport_summary.pdf)>. [Consulta: 21 de enero de 2008]
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). «El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado». En: VILLA, A. (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, p. 128-149.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- ROMERO CEREZO, C. (2000). «La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de educación física». En: CONTRERAS JORDÁN, O.R. (coord.). *La formación inicial y permanente del profesor de Edu-*

- cación Física: Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 47-73.
- TEJADA, J. (1999a). «Acerca de las competencias profesionales (I)». *Herramientas*, núm. 56, p. 20-30.
- (1999b). «Acerca de las competencias profesionales (II)». *Herramientas*, núm. 57, p. 8-14.
- TEJADA, J.; NAVÍO, A. (2005). «El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37/2, p. 14-28.
- ZABALZA, M.A. (2001). «Competencias personales y profesionales en el prácticum». Resúmenes del *VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesiones en el prácticum*. Lugo: Unicopia.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# Cuestionario

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: Mujer  Hombre  Curso: .....

1. ¿Sabes qué significa EEES? \_\_\_\_\_
2. ¿Sabes qué significa los créditos ECTS? \_\_\_\_\_
3. ¿Conoces los nuevos planes de estudio de grado y postgrado? Sí  No
- ¿Conoces los nuevos planes de estudio de Magisterio? Sí  No
4. Señala algunos de ellos: \_\_\_\_\_
5. ¿Qué opinas de dichos cambios? \_\_\_\_\_
6. ¿Conoces los cambios que afectan a la especialidad de Educación Física? Sí  No
- ¿Sabes que esta especialidad desaparece en los nuevos planes de estudio? Sí  No
7. ¿Estás de acuerdo? Sí  No
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
8. ¿Cómo te afectará a ti estos cambios? \_\_\_\_\_
- ¿Qué competencias crees que debe tener un maestro? \_\_\_\_\_

Valora el grado de importancia de cada competencia marcando con una cruz la opción deseada:

1) Poco importante; 2) importante; 3) muy importante

1. Capacidad de análisis y síntesis	1	2	3
2. Capacidad de organizar y planificar	1	2	3
3. Conocimientos básicos de la profesión	1	2	3
4. Comunicación oral y escrita en la propia lengua	1	2	3
5. Habilidades de gestión en la información	1	2	3
6. Resolución de problemas	1	2	3
7. Toma de decisiones	1	2	3
8. Capacidad de crítica y autocrítica	1	2	3
9. Trabajo en equipo	1	2	3
10. Habilidades interpersonales	1	2	3
11. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	1	2	3
12. Compromiso ético	1	2	3
13. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	1	2	3
14. Capacidad de aprender	1	2	3
15. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1	2	3
16. Creatividad	1	2	3
17. Liderazgo	1	2	3
18. Habilidad para trabajar de forma autónoma	1	2	3
19. Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3
20. Habilidad para investigar	1	2	3