

INVESTIGACIONES

## Percepción de las competencias docentes en Educación Secundaria: un análisis comparado desde la visión de los agentes implicados

Teacher competences' perception in Secondary Education:  
a comparative analysis from the point of view of the agents involved

*Lucía Sánchez-Tarazaga<sup>a</sup>, Reina Ferrández-Berrueco<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universitat Jaume I, Castellón, España.  
lvicente@uji.es, ferrande@uji.es

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción sobre la importancia de las competencias docentes en la etapa de Educación Secundaria desde una perspectiva comparativa múltiple: estudiantes de máster, egresados, profesorado universitario y docentes en activo (n=421). Para ello, se ha utilizado una metodología mixta, a través de un cuestionario diseñado ad hoc y un grupo de discusión, organizado sobre cuatro ámbitos de competencias: saber, saber hacer, saber estar y saber ser. Los resultados señalan que todos los colectivos otorgan una importancia alta a las competencias y que hay diferencias significativas entre los mismos. El grupo de los egresados es el que concede una valoración superior, lo que parece indicar que el máster tiene un efecto positivo en la concienciación de la importancia de un perfil docente basado en competencias.

*Palabras clave:* competencias del docente, educación secundaria, formación inicial docente, análisis comparativo.

### ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the perception of the importance of teacher competences in Secondary Education from a multiple comparative perspective: masters students, graduates, university teachers and in-service teachers (n=421). To do this, a mixed methodology has been used through a purposely designed questionnaire and a discussion group, organised around four areas of competences: to know, know how to do, know how to live together, and know how to be. The results indicate that all the groups give high importance to the competences and there are significant differences between them. It is the group of graduates who give a higher value, which seems to indicate that the master's degree has a positive effect on awareness of the importance of a competency-based teaching profile.

*Key words:* Teacher competences, Secondary Education, Initial teacher education, Comparative analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las rápidas y numerosas transformaciones en el ámbito social, económico y laboral están condicionando las exigencias educativas y el rol que debe desempeñar el profesorado. La concepción de la enseñanza y del aprendizaje ha sufrido cambios con importantes consecuencias sobre la forma de entender el aprendizaje del alumnado y, por consiguiente, qué y cómo se debe enseñar, demandando una nueva profesionalidad docente (Day, 2005). Así, la sociedad del conocimiento, la globalización o el auge de la enseñanza híbrida derivada de la COVID19, exigen nuevas demandas para los docentes, quienes deben adaptarse a estos y futuros desafíos, teniendo que desarrollar un repertorio variado de competencias (Caena y Redecker, 2019; Comisión Europea, 2018). El término de competencia constituye la movilización de un conjunto de saberes, que combinan de forma integrada diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones) y que se ponen en práctica de forma adecuada en cada situación (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014).

De lo expuesto arriba, no cabe duda de la relevancia que adquiere la formación inicial docente y la importancia de dotar al profesorado con los conocimientos y habilidades necesarias para lograr un sistema educativo adecuado a las demandas de cada momento (Cañadas *et al.*, 2018; Egido, 2017). Así, la capacitación del profesorado debe constituir un tema prioritario en la agenda educativa y el punto de partida de las políticas orientadas a la mejora (Darling-Hammond y Lieberman, 2012). La preparación de los docentes constituye un tema de preocupación global (Eurydice, 2018; OCDE, 2019; UNESCO, 2014). De hecho, desde organismos europeos (Comisión Europea, 2007, 2012) hace tiempo que se viene proponiendo la necesidad de integrar el perfil competencial en la carrera docente (que incluye la etapa de formación). No obstante, a pesar de otorgarle relevancia y la proliferación de investigaciones en este campo, no acaba de traducirse en políticas o reformas sustantivas (Prats, 2019), explicado en parte porque esa dimensión competencial no parece tan sencilla de incorporar (Caena y Redecker, 2019).

En el caso concreto de España, a partir de la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior y la LOE (2006), se configuró el Máster de Formación del Profesorado (máster de secundaria), que cuenta actualmente con una vigencia de algo más de una década. Este programa, constituido bajo un esquema consecutivo, recoge las competencias que los futuros docentes deben acreditar al finalizar el mismo. A pesar de que su incorporación ha supuesto cierto avance con respecto al modelo formativo anterior (denominado CAP), arroja más sombras que luces en lo que se refiere a la preparación del profesorado bajo un perfil competencial, entre otras carencias. El diseño de un curriculum formativo basado en competencias supone un reto (Gairín, 2011), especialmente poder conseguirlo en un año que dura el máster y con la herencia del CAP, pues tuvo una vigencia de más de 25 años.

## 2. ANTECEDENTES

En primer lugar, queremos retomar algunas investigaciones anteriores en este campo, que sirven como antecedentes de nuestro estudio.

Por un lado, se ha analizado de estudios que tienen por objeto la percepción de un conjunto amplio de competencias. Así, en el trabajo de Manso y Martín (2014), se

estudian, a través de un cuestionario a estudiantes, profesorado de máster y docentes en activo (n=543), diferentes cuestiones sobre el desarrollo del máster y su percepción sobre las competencias generales. Los hallazgos ponen de manifiesto que lo que más se valora es saber la didáctica específica y son los estudiantes los que más importancia le siguen dando a los conocimientos de la materia. En Serrano y Pontes (2015) se analizan las competencias adquiridas por los estudiantes de máster (n=353) y otorgan un nivel moderado-bajo a la consecución de las competencias global del máster. Se detectaron con mayor deficiencia la competencia de desarrollo de vínculos de colaboración con otros profesionales del ámbito educativo, la tutoría, así como estrategias de convivencia y disciplina. Más recientemente, queremos destacar dos trabajos que tienen una finalidad similar y también han ido dirigidos al mismo colectivo. De una parte, en Sarceda-Gorgoso *et al.* (2020) se aborda un análisis pre-test (n=210) post-test (n=131) y se concluye que hay una mejora en la autopercepción del desarrollo competencial. De otra parte, el trabajo de Sola *et al.* (2020), también indaga acerca de la importancia de las competencias docentes (n=410). Los resultados evidencian la relevancia que otorgan a las mismas, especialmente a adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante, el fomento de su espíritu crítico y reflexivo así como los procesos de interacción y comunicación en el aula. En menor medida consideran relevantes los conocimientos curriculares, de normativa o de historia de la profesión docente.

Por otro lado, también encontramos estudios más focalizados sobre alguna competencia en particular. Por ejemplo, en un trabajo de Torrecilla *et al.* (2014) a estudiantes del máster (n=60), analizan su percepción sobre las competencias informacionales y de resolución de conflictos. Los resultados indican que en el ámbito del saber y saber hacer son muy positivos, quedando menos trabajado las dimensiones del saber ser-estar. En Torrijos *et al.* (2016) miden el desarrollo de la competencia emocional por los estudiantes de máster (n=25), y destacan su importancia y satisfacción hacia este tipo de habilidades, tanto para hacer frente a su quehacer diario como para su bienestar emocional y personal. Por último, Ojeda-Delgado *et al.* (2018), evalúan la percepción de los egresados (n=155) sobre las competencias sociales y personales y se concluye que estos no tienen consolidadas las competencias analizadas, demostrando mayores carencias en las habilidades sociales.

Además de estos estudios de corte empírico, se añaden otros recientes de corte más teórico (Bolívar y Pérez-García, 2019; Escudero *et al.*, 2019; López *et al.*, 2020; Manso *et al.*, 2019; Nóvoa *et al.*, 2019; Sánchez-Tarazaga, 2019). Todos ellos coinciden en subrayar las posibilidades de mejora que presenta el máster de secundaria en España. Además, la mayoría de estos trabajos manifiestan la importancia de atender la formación inicial como defensa de la calidad de la profesión docente y la necesidad de preparar al profesorado en las competencias necesarias para el siglo XXI. La revisión de estas investigaciones no es definitiva, pero dan cuenta de la relevancia que tiene la formación del profesorado y las competencias docentes en la etapa de secundaria (Serrano y Pontes, 2015).

No obstante, encontramos como limitación, salvo alguna excepción (como Manso y Martín, 2014) que se trata de investigaciones parciales, con clara predominancia de únicamente la percepción del alumnado y diseñados bajo enfoques cuantitativos. Además, diversos autores (Manso *et al.*, 2019; Serrano, 2013) vienen reclamando incrementar la evidencia empírica sobre la preparación docente y las competencias profesionales que permitan proponer mejoras en la formación inicial del profesorado de secundaria.

Consideramos por ello que desde la investigación que presentamos, con una metodología mixta y la opinión procedente de cuatro colectivos de docentes, podemos contribuir a comprender mejor dicha formación desde una perspectiva participativa y global. En concreto, en este trabajo, que forma parte de un estudio más amplio, presentamos los resultados de una investigación centrada en conocer la percepción de los diferentes colectivos docentes sobre las competencias profesionales desarrolladas en el máster de secundaria español, con la finalidad última de analizar las fortalezas y debilidades del programa.

### 3. EL PERFIL DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La etapa de Educación Secundaria en España se configura como el periodo de formación obligatoria (alumnado entre los 12 a los 16 años) y postobligatoria (de 16 a 18 años). Se trata de un tramo especialmente complejo (Escudero *et al.*, 2019) y difícil de integrar en el sistema educativo (Marcelo y Vaillant, 2018). En ella se hacen visibles los debates esenciales de la educación, tales como el sentido y la finalidad de la escuela, el tipo de currículo o la inclusión educativa, entre otros.

Además de los desafíos sociales y educativos que comparte con otras etapas, está caracterizada por docentes especialistas, ya que han sido formados en escuelas universitarias bajo una línea que ha priorizado el conocimiento disciplinar (Bolívar y Pérez-García, 2019). Sin embargo, la profesionalidad a la que antes nos referíamos, pasa por formar a docentes competentes que puedan hacer frente a las demandas de hoy en día. Este perfil, se puede concretar en un marco profesional en el que están recogidas sus competencias, que le configuran como docente y le permiten desempeñar adecuadamente la tarea de enseñar en este nuevo escenario que hemos descrito (Fuentes *et al.*, 2019; Moya y Manso, 2019).

Así, el máster de secundaria tiene como finalidad que el profesorado sepa activar adecuadamente un dispositivo de competencias de orden cognitivo y metodológico, pero también social y emocional. Es lo que muchos autores han conceptualizado en varias dimensiones: saber, saber hacer, saber estar y saber ser, cuyo contenido ya abordamos en una investigación previa (Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga, 2014). Estas dimensiones constituyen el eje de esta investigación y por ello consideramos conveniente aclarar, si bien de manera sucinta, cada uno de sus componentes.

En primer lugar, el saber o la competencia científica se relaciona con el dominio y profundidad de los conceptos de su disciplina, así como didáctico-pedagógicos. En segundo lugar, el saber hacer tiene que ver con la competencia metodológica en diferentes aspectos como gestión de clima y aula, uso de las tecnologías digitales, atención de la diversidad, etc. En tercer lugar, la dimensión del saber estar o competencia social incluye las capacidades que le permiten relacionarse y colaborar con otras personas. En cuarto lugar, el componente del saber ser se relaciona con la dimensión personal del docente, pues implica el dominio y control sobre las propias emociones, así como saber interpretar los sentimientos de los otros y actuar en consecuencia.

## 4. MÉTODO

### 4.1. OBJETIVO

Esta investigación tiene como objetivo contrastar el grado de importancia que tienen las competencias docentes desde la perspectiva de sus implicados, estudiantes y egresados del máster, su profesorado y docentes de secundaria en activo.

### 4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se sitúa en el estudio de un caso de tipo instrumental (Ragin, 2011; Stake, 2013) y diseño para un solo caso (Yin, 2003), con la finalidad de acercarnos al hecho educativo de forma que permita una mejor comprensión y mejora de este. Desde el punto de vista del método de la investigación y las técnicas de recogida de datos utilizadas, el trabajo combina el análisis descriptivo e inferencial con el análisis de contenido del grupo de discusión.

De esta manera, abordamos la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica con la finalidad de proporcionar una visión de la realidad educativa más completa. Al mismo tiempo, también se puede considerar este enfoque metodológico una aproximación a la característica de validez interna, pues implica el contraste de información y aportar mayor profundidad a la investigación (Cohen y Manion, 2002).

### 4.3. MUESTRA

La muestra inicial está conformada por cuatro colectivos (Tabla 1). El cuestionario se ha administrado en una de las primeras asignaturas obligatorias a todos los estudiantes del máster, a todos los docentes de secundaria de la provincia a través del Centro de Formación del Profesorado (CEFIRE), a todos los egresados del curso mediante una encuesta al solicitar el título y, finalmente, a todo el profesorado del máster a través de correo electrónico. Se ha obtenido un total de 421 respuestas, que se enmarcan en un muestreo no probabilístico y fortuito, con una representatividad del 95%.

*Tabla 1.* Distribución de la muestra

| Colectivo              | Muestra | Población | Representatividad        |
|------------------------|---------|-----------|--------------------------|
| Docentes de secundaria | 136     | 1990      | Sí (95%, con error 8,1%) |
| Estudiantes del máster | 92      | 180       | Sí (95%, con error 8,1%) |
|                        | 78      | 180       |                          |
| Egresados del máster   | 63      | 102       | Sí (95%, con error 7,7%) |
| Profesorado del máster | 52      | 64        | Sí (95%, con error 5,9%) |

El grupo de discusión estuvo formado por diez participantes (Tabla 2), que representan al colectivo de estudiantes y egresados del máster, su profesorado, docentes de secundaria en activo, así como un representante de la inspección. La selección de la muestra se hizo atendiendo al criterio de que el grupo estuviera formado por personas que representen a su población de referencia. A todas ellas se les informó del objetivo de la investigación y participaron de forma voluntaria.

Tabla 2. Selección de participantes para el grupo de discusión

| Colectivo                                | Código |
|--|--------|
| Egresado (G <sup>3</sup> e Historia)     | GD-E1  |
| Egresado (G <sup>3</sup> e Historia)     | GD-E2  |
| Profesor máster                          | GD-P1  |
| Profesor máster                          | GD-P2  |
| Profesor máster                          | GD-P3  |
| Egresado (Tecnología Informática)        | GD-E3  |
| Egresado (Matemáticas)                   | GD-E4  |
| Docente de secundaria                    | GD-D1  |
| Docente de secundaria                    | GD-D2  |
| Representante de la Inspección educativa | GD-INS |

#### 4.4. INSTRUMENTO

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario ad hoc, elaborado a partir de la propuesta de Tribó (2008), fundamentada en otros estudios educativos de referencia (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2003). Las preguntas sustantivas (las referentes a la cuestión investigada) han sido formuladas a partir de un glosario de 44 competencias docentes, agrupadas en cuatro ámbitos (Tabla 3). Estas competencias tienen, además, su correspondencia con las que recoge el Real Decreto 1393/2007 y las del máster de Secundaria de la Universitat Jaume I de Castellón (España). El tipo de preguntas están configuradas en formato de escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta según el grado de importancia (donde el valor 0 se corresponde con nada importante y, el valor 3, muy importante). Así mismo, incluye algunas cuestiones contextuales como edad, años de experiencia (en caso del profesorado) o especialidad del máster (para estudiantes).

*Tabla 3.* Dimensiones y competencias docentes del cuestionario

| <b>Ámbito</b>                               | <b>Competencias</b>  |
|---|--|
| 1. Saber – Competencias científicas         | 1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto<br>1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia<br>1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor<br>1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda<br>1.5. Saber planificar y organizar los contenidos<br>1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes<br>1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras<br>1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)<br>1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales<br>1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)  |
| 2. Saber hacer – Competencias metodológicas | 2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...)<br>2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo<br>2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase<br>2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula<br>2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas<br>2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula<br>2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente<br>2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica<br>2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales<br>2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado<br>2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluación inicial<br>2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos<br>2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje<br>2.14. Diseñar una programación didáctica<br>2.15. Saber elaborar materiales didácticos<br>2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase<br>2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica |
| 3. Saber estar – Competencias sociales      | 3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia<br>3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica<br>3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa<br>3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales<br>3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...)<br>3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias<br>3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo<br>3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno<br>3.9. Participar en proyectos de investigación educativa  |
| 4. Saber ser – Competencias personales      | 4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades<br>4.2. Saber tomar decisiones individualmente<br>4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario<br>4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión<br>4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración<br>4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)<br>4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado<br>4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación   |

El instrumento cumple con las propiedades psicométricas requeridas en la investigación educativa, a nivel de fiabilidad y validez. Para la fiabilidad se procedió a calcular el Alpha de Cronbach, cuyos resultados arrojan valores satisfactorios. En lo que respecta a la validez, se realizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblicua, pues no existía base para pensar en la independencia de los factores. Además, se calculó el KMO y la prueba de esfericidad de Barlett, demostrando con los datos obtenidos de que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022).

Otra técnica empleada ha sido el grupo de discusión ya que permite recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Massot, Dorio y Sabariego, 2012), facilitando una discusión para contrastar las opiniones de los participantes más que entrevistarles. En este caso, se ha utilizado un guion de preguntas semiestructurado. La sesión se grabó en audio con expreso consentimiento de los informantes. En la Tabla 4 se ofrece un resumen de los instrumentos y los informantes.

*Tabla 4. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos*

| <b>Técnica</b>     | <b>Instrumento</b>                       | <b>Informantes</b>   |
|--------------------|--|--|
| Encuesta           | Cuestionario sobre competencias docentes | Profesorado de secundaria en activo (“docentes de secundaria”)<br>Estudiantado del máster: inicio de curso (“estudiantes”)<br>Estudiantado del máster: final de curso (“egresados”)<br>Profesorado del Máster (“profesorado del máster”) |
| Grupo de discusión | Guión de preguntas semiestructurado      | Profesorado de secundaria en activo<br>Egresados del máster<br>Profesorado del Máster<br>Inspección educativa  |

#### 4.5. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de datos cuantitativo, se ha utilizado un análisis descriptivo y de varianza (ANOVA) así como los contrastes de comparaciones múltiples post-hoc. En este caso, si se cumple la condición de igualdad de varianzas (homocedasticidad), se ha calculado la prueba de Scheffé (pues el número de respuestas es diferente en cada muestra). Para aquellos casos en los que no se confirma dicha homogeneidad, se ha aplicado T2 de Tamhane. Para su análisis, se ha utilizado el programa SPSS v23.

En lo que respecta al cualitativo, se ha realizado un análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994) procedente del grupo de discusión, mediante el software Atlas.ti, siguiendo una lógica mixta deductiva-inductiva. Los datos han sido codificados y se ha empleado un sistema de códigos para identificar las narrativas de los participantes.



## 5. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, comenzando con los datos cuantitativos del cuestionario y, seguidamente, la información procedente del grupo de discusión.

### 5.1. RESULTADOS PROCEDENTES DEL CUESTIONARIO

Los resultados obtenidos pueden visualizarse en la Tabla 5, que recoge para cada colectivo, además de los descriptivos, entre qué colectivos es estadísticamente significativa la diferencia en la valoración que otorgan a las competencias docentes. A continuación, extraemos los datos más relevantes del análisis tanto a nivel global como por dimensiones de cada competencia.

Tabla 5. Resultados globales (ANOVA)

| Ítem         | Docentes secundaria (1) |             |      | Estudiantes máster (2) |             |      | Profesores máster (3) |             |      | Egresados máster (4) |             |      | Sig. | Par                       |
|--------------|-------------------------|-------------|------|------------------------|-------------|------|-----------------------|-------------|------|----------------------|-------------|------|------|---------------------------|
|              | N                       | M           | DT   | N                      | M           | DT   | N                     | M           | DT   | N                    | M           | DT   |      |                           |
| <b>Total</b> | 136                     | <b>2,51</b> | ,325 | 170                    | <b>2,56</b> | ,278 | 52                    | <b>2,47</b> | ,422 | 63                   | <b>2,72</b> | ,260 | 99%  | 1-4<br>99% 2-4<br>99% 3-4 |
| Saber*       | 136                     | 2,50        | ,303 | 170                    | 2,54        | ,281 | 52                    | 2,46        | ,340 | 63                   | 2,68        | ,293 | 99%  | 1-4<br>99% 2-4<br>99% 3-4 |
| Saber hacer  | 136                     | 2,48        | ,397 | 170                    | 2,55        | ,330 | 52                    | 2,54        | ,459 | 63                   | 2,74        | ,262 | 99%  | 1-4<br>99% 2-4<br>95% 3-4 |
| Saber estar  | 136                     | 2,40        | ,415 | 169                    | 2,48        | ,387 | 52                    | 2,34        | ,621 | 63                   | 2,67        | ,357 | 99%  | 1-4<br>99% 2-4<br>99% 3-4 |
| Saber ser    | 136                     | 2,68        | ,321 | 169                    | 2,70        | ,298 | 52                    | 2,51        | ,550 | 63                   | 2,78        | ,321 | 95%  | 3-4                       |

El símbolo (\*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a  $p > ,05$ . En caso contrario corresponde a  $p < ,05$

En la valoración total, todos los colectivos coinciden en otorgar mayor importancia a la competencia del saber ser y, la que menos, al saber estar, si bien en todos los casos se trata de puntuaciones altas o muy altas (superiores a 2,50 sobre una escala de 3).

En la comparación por colectivos hay diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de secundaria, el alumnado y profesorado del máster y los egresados, a favor de estos últimos que otorgan una media de 2,72, una puntuación muy alta.

Atendiendo a cada dimensión de competencia, obtenemos diferencias de nuevo de los tres colectivos y a favor de los egresados, de forma que son ellos los que más importancia

dan al Saber ( $M=2,68$ ), al Saber hacer ( $M=2,74$ ) y al Saber estar ( $M=2,67$ ). Con relación a la dimensión del Saber ser, únicamente hallamos diferencias significativas (al 95%) entre el profesorado del máster y sus egresados, quienes vuelven a conceder una valoración superior ( $M=2,78$ ).

En las próximas líneas realizamos un análisis para cada subdimensión de competencia (saber, saber hacer, saber estar y saber ser).

### 5.1.1. Competencia del saber

En la mayoría de los casos de la dimensión del saber, las puntuaciones más altas corresponden a los titulados (Tabla 6), a excepción de la que se refiere a los *contenidos de la materia* (ítem 1.1), que es significativamente más alto en el caso de los docentes de secundaria en activo. Esto puede ser debido a la predominancia de este colectivo de una práctica docente basada en la concepción de que lo que más importa es la transmisión de conocimientos. Y, al mismo tiempo, de una formación permanente que parece mostrarse como conservadora y poco estimuladora del cambio en las prácticas hacia metodologías que superen el énfasis en los contenidos de la materia.

Esta evidencia se confirma también cuando comparamos docentes de secundaria-egresados, pues encontramos que cuando son ítems relativos a los contenidos de la materia, sus novedades y evolución en el tiempo puntúan más altos los primeros. Por otro lado, cuando nos fijamos en conocer otros elementos como formación en pedagogía y psicología, o bien estrategias innovadoras, son los egresados quienes lo valoran por encima.

Por último, en todos los casos de comparación entre estudiantes y egresados, la mejor puntuación corresponde a los segundos, a excepción del ítem 1.1, lo que puede significar que el máster contribuye a fomentar la importancia de un perfil docente basado en competencias (más allá de saberse los contenidos de la asignatura).

Tabla 6. ANOVA de las competencias del Saber

| Ítem | Docentes secundaria (1) |      |      | Estudiantes máster (2) |      |      | Profesores máster (3) |      |      | Egresados máster (4) |      |      | Sig. (%)       | Par               |
|------|-------------------------|------|------|------------------------|------|------|-----------------------|------|------|----------------------|------|------|----------------|-------------------|
|      | N                       | M    | DT   | N                      | M    | DT   | N                     | M    | DT   | N                    | M    | DT   |                |                   |
| 1.1  | 136                     | 2,93 | ,278 | 170                    | 2,70 | ,472 | 52                    | 2,73 | ,448 | 63                   | 2,67 | ,596 | 99<br>99<br>99 | 1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 1.2  | 135                     | 2,79 | ,430 | 170                    | 2,68 | ,515 | 52                    | 2,69 | ,579 | 63                   | 2,79 | ,408 | 99<br>99<br>99 | 1-2<br>1-3<br>1-4 |
| 1.3  | 135                     | 2,32 | ,698 | 170                    | 2,02 | ,734 | 52                    | 2,19 | ,841 | 63                   | 2,38 | ,750 | 99<br>99       | 1-2<br>2-4        |
| 1.4  | 135                     | 2,96 | ,226 | 170                    | 2,95 | ,212 | 52                    | 2,85 | ,415 | 63                   | 2,92 | ,326 | No             | -                 |
| 1.5  | 136                     | 2,87 | ,332 | 169                    | 2,83 | ,378 | 52                    | 2,58 | ,667 | 62                   | 2,92 | ,275 | 95<br>99       | 1-3<br>3-4        |

| Ítem  | Docentes secundaria (1) |      |      | Estudiantes máster (2) |      |      | Profesores máster (3) |      |       | Egresados máster (4) |      |      | Sig. (%)             | Par                      |
|-------|-------------------------|------|------|------------------------|------|------|-----------------------|------|-------|----------------------|------|------|----------------------|--------------------------|
| 1.6   | 135                     | 2,25 | ,770 | 170                    | 2,49 | ,618 | 52                    | 2,37 | ,742  | 63                   | 2,78 | ,490 | 95<br>99<br>99<br>99 | 1-2<br>1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 1.7   | 135                     | 2,42 | ,663 | 170                    | 2,64 | ,571 | 52                    | 2,63 | ,658  | 63                   | 2,79 | ,446 | 95<br>99             | 1-2<br>1-4               |
| 1.8   | 135                     | 2,50 | ,558 | 170                    | 2,54 | ,567 | 52                    | 2,58 | ,667  | 63                   | 2,73 | ,482 | 95                   | 1-4                      |
| 1.9   | 136                     | 2,35 | ,705 | 170                    | 2,28 | ,722 | 51                    | 2,24 | ,862  | 63                   | 2,59 | ,638 | 95                   | 2-4                      |
| 1.10* | 134                     | 1,58 | ,887 | 170                    | 2,18 | ,882 | 52                    | 1,75 | 1,007 | 63                   | 2,21 | ,953 | 99<br>99<br>95       | 1-2<br>1-4<br>2-3        |

El símbolo (\*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a  $p > .05$ . En caso contrario corresponde a  $p < .05$

### 5.1.2. Competencia del saber hacer

En lo que respecta al ámbito del saber hacer, en prácticamente todos los casos las puntuaciones más altas corresponden de nuevo a los titulados (Tabla 7), a excepción de la *gestión del clima de aula* (ítem 2.1), que es significativamente más baja en dicho colectivo (si bien en este caso ya hemos analizado de que no hay homogeneidad en las respuestas). De alguna manera sorprende este resultado y podríamos pensar que pueda ser debido a que no se ha transmitido suficiente durante el programa formativo la relevancia que adquiere esta competencia. No obstante, comprobamos otros ítems relacionados con el clima de la clase (por ejemplo, los ítems 2.3 o 2.6) y siguen siendo los egresados los que valoran por encima de los otros colectivos con los que se hallan diferencias estadísticamente significativas.

Por tanto, de la comparación realizada entre estudiantes al comienzo de la formación y al final de esta, la mejor puntuación corresponde también a los egresados, especialmente con las competencias relacionadas con *trabajo en grupo* y *cohesión*, *didáctica general* y aplicada a *necesidades educativas especiales*, *evaluación formativa*, *función tutorial* y *aprendizaje de TIC*.

Tabla 7. ANOVA de las competencias del Saber hacer

| Ítem  | Docentes secundaria (1) |      |      | Estudiantes máster (2) |      |      | Profesores máster (3) |      |      | Egresados máster (4) |      |      | Sig. (%)             | Par                      |
|-------|-------------------------|------|------|------------------------|------|------|-----------------------|------|------|----------------------|------|------|----------------------|--------------------------|
|       | N                       | M    | DT   | N                      | M    | DT   | N                     | M    | DT   | N                    | M    | DT   |                      |                          |
| 2.1   | 135                     | 2,89 | ,315 | 170                    | 2,89 | ,316 | 52                    | 2,79 | ,412 | 63                   | 1,95 | ,771 | 99<br>99<br>99       | 1-4<br>2-4<br>3-4        |
| 2.2   | 135                     | 2,30 | ,724 | 170                    | 2,46 | ,607 | 52                    | 2,63 | ,595 | 63                   | 2,95 | ,215 | 99<br>99<br>99<br>99 | 1-3<br>1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 2.3   | 136                     | 2,49 | ,632 | 170                    | 2,55 | ,555 | 52                    | 2,50 | ,672 | 63                   | 2,78 | ,456 | 99<br>95             | 1-4<br>2-4               |
| 2.4   | 133                     | 2,57 | ,541 | 170                    | 2,68 | ,517 | 51                    | 2,63 | ,692 | 62                   | 2,74 | ,477 | No                   | -                        |
| 2.5   | 132                     | 2,37 | ,623 | 169                    | 2,63 | ,530 | 52                    | 2,37 | ,793 | 62                   | 2,85 | ,399 | 99<br>99<br>99<br>99 | 1-2<br>1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 2.6   | 133                     | 2,78 | ,414 | 169                    | 2,83 | ,373 | 51                    | 2,47 | ,784 | 63                   | 2,86 | ,396 | 95<br>95             | 2-3<br>3-4               |
| 2.7   | 134                     | 2,37 | ,657 | 169                    | 2,47 | ,608 | 52                    | 2,38 | ,796 | 63                   | 2,90 | ,346 | 99<br>99<br>99       | 1-4<br>2-4<br>3-4        |
| 2.8   | 136                     | 2,72 | ,497 | 170                    | 2,61 | ,589 | 52                    | 2,73 | ,490 | 63                   | 2,70 | ,528 | No                   | -                        |
| 2.9   | 133                     | 2,67 | ,574 | 169                    | 2,67 | ,520 | 52                    | 2,69 | ,579 | 63                   | 2,83 | ,383 | No                   | -                        |
| 2.10  | 135                     | 2,44 | ,569 | 170                    | 2,47 | ,577 | 52                    | 2,60 | ,634 | 63                   | 2,84 | ,368 | 99<br>99             | 1-4<br>2-4               |
| 2.11  | 132                     | 2,23 | ,719 | 170                    | 2,44 | ,614 | 52                    | 2,37 | ,768 | 62                   | 2,79 | ,449 | 95<br>99<br>99<br>99 | 1-2<br>1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 2.12  | 132                     | 2,49 | ,586 | 169                    | 2,62 | ,510 | 52                    | 2,58 | ,637 | 63                   | 2,76 | ,429 | 99                   | 1-4                      |
| 2.13  | 135                     | 2,47 | ,644 | 168                    | 2,37 | ,634 | 51                    | 2,61 | ,695 | 63                   | 2,78 | ,419 | 99<br>99             | 1-4<br>2-4               |
| 2.14  | 135                     | 2,19 | ,714 | 170                    | 2,44 | ,643 | 52                    | 2,42 | ,871 | 63                   | 2,79 | ,408 | 99<br>99<br>99<br>95 | 1-2<br>1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 2.15  | 136                     | 2,46 | ,698 | 170                    | 2,57 | ,542 | 51                    | 2,51 | ,731 | 63                   | 2,68 | ,591 | No                   | -                        |
| 2.16  | 135                     | 2,40 | ,613 | 170                    | 2,35 | ,656 | 51                    | 2,51 | ,579 | 63                   | 2,84 | ,368 | 99<br>99<br>95       | 1-4<br>2-4<br>3-4        |
| 2.17* | 135                     | 2,31 | ,640 | 169                    | 2,34 | ,616 | 52                    | 2,46 | ,699 | 63                   | 2,59 | ,528 | 95                   | 1-4                      |

El símbolo (\*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a  $p > ,05$ . En caso contrario corresponde a  $p < ,05$

### 5.1.3. Competencia del saber estar

En ese último apartado analizados las dimensiones interpersonales, es decir, el saber estar. En este caso, los egresados vuelven a puntuar por encima del resto de colectivos (Tabla 8), por lo que parece que están más concienciados hacia la *implicación y colaboración con otros*, mediante el *trabajo en equipo* y el *compromiso de participar en proyectos del centro*, así como en *proyectos de investigación educativa*. En el ítem 3.6 (*comunicación con alumnado y familias*) únicamente hay diferencias entre los estudiantes del máster y su profesorado, siendo los primeros los que lo valoran bastante mejor (M=2,70).

Tabla 8. ANOVA de las competencias del Saber estar

| Ítem | Docentes secundaria (1) |      |      | Estudiantes máster (2) |      |      | Profesores máster (3) |      |      | Egresados máster (4) |      |      | Sig. (%)       | Par               |
|------|-------------------------|------|------|------------------------|------|------|-----------------------|------|------|----------------------|------|------|----------------|-------------------|
|      | N                       | M    | DT   | N                      | M    | DT   | N                     | M    | DT   | N                    | M    | DT   |                |                   |
| 3.1* | 135                     | 2,50 | ,584 | 169                    | 2,57 | ,563 | 52                    | 2,48 | ,727 | 63                   | 2,59 | ,586 | No             | -                 |
| 3.2  | 135                     | 2,57 | ,605 | 169                    | 2,64 | ,551 | 52                    | 2,65 | ,653 | 63                   | 2,75 | ,439 | No             | -                 |
| 3.3  | 134                     | 2,54 | ,557 | 169                    | 2,52 | ,536 | 52                    | 2,50 | ,754 | 63                   | 2,76 | ,429 | 95<br>99       | 1-4<br>2-4        |
| 3.4  | 135                     | 2,47 | ,596 | 169                    | 2,56 | ,555 | 51                    | 2,53 | ,644 | 63                   | 2,76 | ,429 | 99<br>95       | 1-4<br>2-4        |
| 3.5  | 134                     | 2,24 | ,662 | 169                    | 2,37 | ,652 | 52                    | 2,21 | ,915 | 62                   | 2,81 | ,398 | 99<br>99<br>99 | 1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 3.6  | 134                     | 2,54 | ,584 | 169                    | 2,70 | ,486 | 52                    | 2,23 | ,962 | 63                   | 2,46 | ,692 | 99             | 2-3               |
| 3.7  | 136                     | 2,39 | ,646 | 169                    | 2,38 | ,655 | 52                    | 2,02 | 1,00 | 63                   | 2,76 | ,465 | 99<br>99<br>99 | 1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 3.8  | 132                     | 2,27 | ,652 | 169                    | 2,33 | ,615 | 52                    | 2,12 | ,983 | 63                   | 2,59 | ,586 | 99<br>95<br>95 | 1-4<br>2-4<br>3-4 |
| 3.9  | 136                     | 2,10 | ,687 | 169                    | 2,21 | ,709 | 50                    | 2,28 | ,858 | 62                   | 2,56 | ,617 | 99<br>99       | 1-4<br>2-4        |

El símbolo (\*) implica que la homogeneidad de varianzas corresponde a  $p > .05$ . En caso contrario corresponde a  $p < .05$

#### 5.1.4. Competencia del saber ser

Por último, abordamos las competencias incluidas en el saber ser. En síntesis, los egresados también valoran mejor los ítems vinculados a la dimensión del Saber ser por encima del resto de colectivos (Tabla 9). En este caso, parece que muestren una actitud más abierta y de predisposición, tanto para *asumir responsabilidades* y un *liderazgo* como para seguir *desarrollándose a lo largo del ejercicio profesional*.

También merece atención una dimensión de la inteligencia emocional que es la relativa al *autocontrol* (ítem 4.5), donde el profesorado del máster es el que más bajo la puntúa con respecto a los otros tres grupos, quizá porque desde la academia no se fomenta suficiente. De todas formas, a pesar de que no le den tanta relevancia dicho colectivo, los egresados la siguen puntuando como muy alta por lo que parece no tener demasiado impacto en el programa de formación inicial en cuestión.

Tabla 9. ANOVA de las competencias del Saber ser

| Ítem | Docentes secundaria (1) |      |      | Estudiantes máster (2) |      |      | Profesores máster (3) |      |      | Egresados máster (4) |      |      | Sig. (%)             | Par                      |
|------|-------------------------|------|------|------------------------|------|------|-----------------------|------|------|----------------------|------|------|----------------------|--------------------------|
|      | N                       | M    | DT   | N                      | M    | DT   | N                     | M    | DT   | N                    | M    | DT   |                      |                          |
| 4.1  | 136                     | 2,68 | ,526 | 169                    | 2,74 | ,491 | 52                    | 2,60 | ,569 | 63                   | 2,56 | ,642 | No                   | -                        |
| 4.2  | 135                     | 2,70 | ,508 | 169                    | 2,69 | ,537 | 52                    | 2,48 | ,700 | 63                   | 2,79 | ,446 | 95                   | 3-4                      |
| 4.3  | 134                     | 2,41 | ,603 | 169                    | 2,38 | ,664 | 52                    | 2,17 | ,834 | 63                   | 2,78 | ,456 | 99<br>99<br>99       | 1-4<br>2-4<br>3-4        |
| 4.4  | 133                     | 2,83 | ,399 | 169                    | 2,82 | ,383 | 51                    | 2,65 | ,594 | 63                   | 2,65 | ,544 | No                   | -                        |
| 4.5  | 136                     | 2,83 | ,376 | 169                    | 2,75 | ,450 | 52                    | 2,42 | ,801 | 63                   | 2,90 | ,296 | 99<br>95<br>95<br>99 | 1-3<br>2-3<br>2-4<br>3-4 |
| 4.6  | 136                     | 2,74 | ,471 | 169                    | 2,81 | ,393 | 52                    | 2,56 | ,698 | 62                   | 2,82 | ,463 | No                   | -                        |
| 4.7  | 136                     | 2,64 | ,526 | 169                    | 2,65 | ,514 | 51                    | 2,61 | ,666 | 63                   | 2,87 | ,381 | 99<br>99             | 1-4<br>2-4               |
| 4.8  | 136                     | 2,64 | ,497 | 169                    | 2,73 | ,497 | 52                    | 2,63 | ,627 | 63                   | 2,84 | ,368 | 99                   | 1-4                      |

#### 5.2. RESULTADOS PROCEDENTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

En este apartado procedemos a abordar la información que emerge del grupo de discusión, siguiendo las dimensiones de cada competencia, tal y como hemos hecho con los resultados de los cuestionarios.

### 5.2.1. Competencia del saber

Se continúa dando importancia a la transmisión de saberes teóricos, incluso en alguna especialidad del máster porque son fáciles de enseñar y porque tradicionalmente son los que han tenido más peso:

“Los saberes conceptuales de contenidos los puedes controlar (...) Entonces como eso lo controlas es muy importante” (...) nosotros mismos es a lo que más horas conscientemente le hemos dedicado” (GD-P1).

“...yo, haciendo la especialidad de matemáticas...pues hubo quien actualizó sus conocimientos de matemáticas de Secundaria y Bachillerato” (GA-E4).

Además, se manifiesta cierta preocupación por la falta de preparación de contenidos del alumnado que cursa el máster, si bien hay disparidad de opiniones según la especialidad del profesor:

“...la competencia del saber y del saber hacer se da por sentado y hay como una especie de dilema (...) Ahora yo veo una tendencia un poco péndulo a todo está en el ordenador, no hace falta que nuestros alumnos sepan de la materia en sí (...) Y yo encuentro que no se puede dar por sentado, que está cayendo en picado lo que son los contenidos” (GD-P3).

“En mi especialidad yo veo al contrario, me da la sensación de que viene gente muy preparada en lo suyo, gente muy *crack*, químicos, físicos, matemáticos... Los veo muy preparados, que controlan un montón” (GD-P2).

También a través de la voz de los egresados se percibe cómo los docentes de secundaria siguen dando peso a esta dimensión clásica del profesorado, que además la asocian al libro de texto como único recurso pedagógico:

“Mi tutor además cuando le entregué yo la unidad didáctica, bueno las unidades didácticas que se supone que iba a dar, la primera pregunta que me hizo fue (...) Me dijo ¿por qué no hay nada del libro? O sea, la pregunta fue que no hay nada del libro (...) Pero ¿cómo un profesor te puede preguntar...? El libro es una herramienta al mundo, pero no es todo. Y los contenidos, para llegar a esos contenidos técnicos y de saber, sí puedes utilizarlos como punto de partida el libro, pero otras cosas también” (GD-E2).

### 5.2.2. Competencia del saber hacer

El foco de la metodología ha sido un factor destacado positivamente por los egresados, pero algo criticado por sus formadores:

“Era todo metodología, que a mi me fue muy bien. Luego lo he aplicado mucho en mi TFM y aprendes de la clase magistral de toda la vida y aprendes otro tipo de métodos que yo desconocía realmente” (GD-E1).

“...las metodológicas se trabajan bastante en el máster y, bajo mi punto de vista, a veces demasiado quitándole importancia a esas otras” [saber estar y saber ser] (GD-P2).

No obstante, en lo que coinciden los egresados de diferentes cursos es el planteamiento excesivamente teórico de esta competencia, manifestando así la desconexión de ese saber hacer con la realidad del aula:

“...no se prepara para cómo solucionar específicamente un problema (...) crear problemas reales del día a día, de la práctica docente: ¿Qué harías con una persona que tiene...? ¿Cómo transformarías el temario para una persona que tiene TDA? (...). Eso es el problema que hay...y sobre eso hay muy pocas asignaturas que inciden. Y si inciden es muy poco. Yo he echado en falta...” (GD-E2).

“...al principio del máster ves cosas, muchas prácticas y actividades que podrías hacer, todo muy teórico y muy bonito y cuando llegas a las prácticas dices: “Dios mío, todo lo que me han explicado cómo se puede aplicar aquí”, ¿no? Entonces pues tener contacto de esa realidad, ¿no?” (GD-E3).

### 5.2.3. Competencia del saber estar

La competencia social es poco nombrada en el discurso porque, en general, los participantes la consideran juntamente con la competencia del saber ser, lo que podemos deducir que son percibidas como una misma dimensión:

“Entonces creo que el gran olvidado ¿no? Es el saber estar y el saber ser” (GD-P2).

“Los otros dos saberes no los controlas tan fácilmente” [saber estar y saber ser] (GD-P1).

No obstante, en alguna ocasión la nombran indicando que sí que se incide sobre la misma en algún módulo, aunque sea de forma implícita, si bien algún aspecto como enseñar a coordinarse se podría trabajar más:

“Hay asignaturas que están muy encaminadas al saber estar, al control emocional por ejemplo, toma de decisión, sobre todo” (GD-E1).

“...yo pienso, ojalá eso fuera siempre así...que cuando damos clases en los módulos no solo estamos enseñando a ver el contenido de lo que sea, sino la manera en la que nos enfrentamos a lo que pasa en el aula, yo pienso que ahí donde estás ofreciendo no una receta pero sí maneras de ser y de estar” (GD-P3).

“...qué faltaría en la formación del profesorado y de pronto hemos empezado a hablar de “claro, como no nos coordinamos...” “porque si no te coordinas”, pues fíjate eso tan fácil es algo que en el máster no se enseña” (GD-P1).

### 5.2.4. Competencia del saber ser

Los relatos de los participantes evidencian un consenso en otorgar a la competencia personal como la más importante en el docente de secundaria y un rasgo definitorio del profesor excelente. Sin embargo, se comentó que es la que menos se ha enseñado o trabajado:

“...yo creo también que la competencia personal o del saber ser, más que la más importante, es la que nos da la base (...)Se puede llegar a todo eso, hay que saber cómo, eso es lo que no nos dicen. Cómo se puede trabajar esas competencias emocionales



a través de las asignaturas propias de un currículum que impartimos (...) si es la más importante o la que creo más importante que estamos de acuerdo, ¿por qué no es la que tenemos como más asentada, más trabajada...?” (GD-E2).

“Pero hay ciertas cosas que a la hora de la formación a lo mejor no se les ha dado, no se les ve relevantes pero luego cuando se ve quiénes son los profesores excelentes se ve que sí que tiene esas características” (GD-P2).

En este sentido, el profesorado del máster cree que no se ha incidido tanto en esta dimensión del docente porque se desconoce cómo enseñarla o bien porque no se le ha otorgado la suficiente importancia:

“No se le ha dado importancia a la hora de enseñarlo porque no se sabe cómo enseñar” (GD-P1).

“...yo en las que menos segura me encuentro es en las que dice P1, en esas” [saber estar y saber ser] (GD-P3).

“Yo es que creo que le damos importancia quizá a lo que podamos saber menos. Entonces la competencia personal, el saber ser ¿no? Me parece que son muy importantes porque creo que muchos profesores no le dan importancia y no trabajan eso ¿no?” (GD-P2).

#### 5.2.5. Comparación con el modelo formativo anterior

Si bien el análisis se ha centrado en las cuatro dimensiones de las competencias, también queremos incorporar la percepción de los diferentes colectivos sobre el cambio de programa del máster con respecto al CAP. En términos generales, todos los participantes concuerdan en concluir que supone un avance. En las próximas líneas lo ilustramos con diversas narrativas.

Por un lado, porque se estudian más contenidos y con una mayor dedicación:

“...en mi caso la diferencia con el CAP es brutal porque yo estoy en contacto con compañeros incluso de carrera que hicieron antes el CAP, yo no lo hice, hice el máster y es increíble la diferencia de...lógicamente por tiempo, por dedicación de tiempo. Pero también amplitud de contenidos” (GD-E4).

Por otro, porque se percibe mayor motivación de los que acceden al programa:

“y así como en los primeros años venía más gente para sacarse el CAP, pues veo ahora gente súper motivada” (...) Yo creo que cada vez tenemos mejores alumnos, no tenemos los alumnos que venían a hacer el CAP” (GD-P2).

Finalmente, por el incremento en la importancia de la estancia en prácticas en los institutos:

“Entonces al margen de la parte teórica o de la parte más conceptual del master yo creo que el baño de realidad que ofrece el máster hoy en día con el prácticum es una mejora pero muy muy sustancial, no tiene nada que ver con lo que nosotros hicimos” (GD-D1).

“Yo añadiría también no solo de observación del aula y luego en la práctica junto al tutor (...) Sino también de participar en esa vida del centro: a participar en las entrevistas con padres e incluso en el claustro o en una sesión de evaluación (...)” (GD-INS).

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El nuevo contexto educativo y social y los rápidos cambios están exigiendo una ampliación de las funciones de los docentes, que se traduce en un perfil basado en competencias para atender a las demandas planteadas (Caena y Redecker, 2019; Comisión Europea, 2018; OCDE, 2019). En consecuencia, la carrera docente debe adecuarse a este planteamiento, siendo la etapa de la formación inicial clave para conseguir el comienzo del desarrollo competencial del profesorado. De hecho, la normativa española en Educación Secundaria establece como requisito, al igual que sucede en otros países, que se establezcan las metodologías oportunas para preparar a los docentes en competencias y se aseguren procedimientos para evaluar su adquisición.

La literatura analizada en el marco teórico ha puesto de manifiesto que el papel del profesorado y su formación están siendo un tema de preocupación en la actualidad. Sin embargo, hemos encontrado numerosas investigaciones en las que ponen en duda que la formación esté alcanzando los resultados deseados en relación con la adaptación al perfil docente basado en las competencias necesarias para ejercer su labor en el contexto actual. Todas estas consideraciones nos suscitaron una serie de interrogantes y nos llevó a determinar como objetivo de la investigación analizar desde una perspectiva comparada la relevancia que concede el profesorado a las competencias docentes y, en concreto, cómo se han integrado en el máster de secundaria de la Universitat Jaume I.

Para dar respuesta al mismo, hemos realizado un análisis de varianza (ANOVA) y contrastes de comparaciones múltiples post-hoc y un análisis de contenido del grupo de discusión entre los diferentes grupos involucrados. La lectura global de los resultados ha permitido constatar que los cuatro grupos analizados conceden una importancia alta a las competencias docentes. También consideran la competencia emocional como prioritaria, aunque sigue otorgándose relevancia al saber, especialmente por parte de los docentes de secundaria y estudiantes del máster. Al comparar los resultados por grupo, existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de secundaria, el alumnado y profesorado del máster con respecto a los egresados, a favor de estos últimos, quienes otorgan una puntuación media superior, en total ( $M=2,72$ ), en el saber ( $M=2,68$ ), saber hacer ( $M=2,74$ ) y saber estar ( $M=2,67$ ). En el saber ser, las diferencias solo se han registrado entre el profesorado del máster y los egresados, con una valoración por parte de estos también superior ( $M=2,78$ ). Estos datos son coincidentes con las valoraciones que se desprenden del grupo de discusión, a través del cual se pudo constatar que las consideran muy relevantes, aunque se trabajan poco en el máster, debido a que se asumen como difíciles de enseñar.

El hecho de que los egresados hayan valorado los ítems por encima de los otros colectivos puede indicar que el máster tiene un efecto positivo en la concienciación de la importancia de un perfil docente basado en competencias. Sobre esta idea queremos abordar la discusión final organizada sobre tres aspectos clave.

En primer lugar, es destacable la importancia sustantiva que otorgan los egresados a la dimensión del saber ser y que sitúan en un nivel destacado las del saber hacer y saber estar, superando la concepción tradicional de perfil especialista que al principio caracterizábamos. Ahora bien, con esta reflexión no queremos afirmar que para ser docente no importen los conocimientos. Es más, sin un dominio de la materia resultaría muy cuestionable que se pudiera desarrollar una didáctica adecuada de la materia (Nóvoa et. al., 2019). No obstante, el acto pedagógico se ha vuelto más complejo (sociedad del conocimiento, heterogeneidad en las aulas, formación en competencias a lo largo de la vida, etc.) y se requiere de un repertorio más amplio de competencias.

En segundo lugar, esta diferencia entre egresados con el resto de los colectivos puede ser explicado por la relevancia que adquieren las prácticas profesionales. Es sabido que el aprendizaje de competencias exige su puesta en práctica en un contexto real para verificar el desempeño efectivo. El prácticum se postula, pues, como el escenario ideal pues el alumnado tiene la posibilidad de desarrollar las competencias de la profesión. Tal y como indica la Velle (2020), la transformación profesional ocurre durante y después del prácticum en la formación inicial docente. Por tanto, cuidar este espacio formativo resulta fundamental y parte de su éxito dependerá de que la colaboración entre universidad-centros se encuentre bien articulada.

En tercer lugar, se pueden reconocer ciertos avances del máster con respecto su antecesor el CAP. En este estudio se justifica, por un lado, por la mayor puntuación sobre el modelo competencial de los egresados con respecto a los docentes de secundaria; por otro, por el aumento del tiempo de prácticas en centros, mayor duración del programa y más contenidos, tal y como reflejan las diferentes voces en el grupo de discusión. Ahora bien, no se han recogido otros aspectos que dan cuenta de sus importantes debilidades, por no estar directamente relacionado con los objetivos del estudio. Se trata de cuestiones relacionadas con la falta de coordinación, la dificultad de conseguir una identidad profesional adecuada, el perfil de los tutores y centros de prácticas, la carencia de formación específica del profesorado del máster o la falta de conexión entre la teoría y la práctica. Estos elementos de mejora están siendo puestos sobre el debate educativo desde hace varios años (ANECA, 2012; Bolívar y Pérez-García, 2019; Escudero *et al.*, 2019; Santos y Lorenzo, 2015).

Por último, queremos hacer referencia a las limitaciones de nuestro estudio. La identificación de estas permite hacer una lectura prudente de los resultados, pero también plantear nuevos caminos sobre los que dirigir futuros estudios. Por un lado, se trata de un estudio centrado en un área geográfica concreta, cuyos datos no se pueden generalizar. Ahora bien, los hallazgos encontrados, en términos de incremento de la autopercepción en la formación en competencias son coincidentes con otras investigaciones apuntadas (Sarcedo-Gorgoso *et al.*, 2020; Solá *et al.*, 2020). Por ello, consideramos que este estudio puede ser tenido en cuenta en el contexto español para futuras investigaciones en este campo de la formación inicial docente, si bien sería necesario ampliar con nuevas evaluaciones periódicas, desarrollando así investigaciones de corte más longitudinal. Por otra parte, encontramos otra limitación, de carácter más técnico derivado del uso del cuestionario, que tiene que ver con la dificultad que supone la (auto)evaluación de las competencias (Amor y Serrano, 2018), por el cierto grado de desconocimiento de todo lo que implica. Tal y como recuerda Perrenoud (2004), las competencias tienen una naturaleza intangible y no son directamente observables, si bien pueden inferirse a partir de prácticas y comportamientos. En este sentido, se ha complementado con la técnica del grupo de discusión, si bien el propio término exige la utilización de otros instrumentos (como observación, entrevista en

profundidad o diario reflexivo) si lo que se desea es evaluar no solo su importancia, sino la puesta en acción de la competencia.

Como reflexión final queremos señalar que las competencias profesionales no se pueden desarrollar en el marco de un modelo de formación inicial breve y limitado. La complejidad de las competencias es tal que es muy poco probable que un estudiante las alcance todas o, al menos, que pueda desarrollarlas en la misma medida durante el máster. Por lo tanto, como se sugiere en otros trabajos (Comisión Europea, 2018; Manso y Sánchez-Tarazaga, 2018), es importante integrarlas en la carrera docente de forma que actúen como eje vertebrador, articulando así una política educativa coordinada que permita avanzar hacia el perfil docente basado en competencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, I. y Serrano, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9-19. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4137/5187>
- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Análisis de situación y propuestas de mejora*. ANECA
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2019). Políticas educativas sobre el profesorado: ausencias y abandonos. En A. de la Herrán, J.M. Valle y J.L. Villena (Coords.) *¿Qué estamos haciendo mal en educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 39-66). Octaedro.
- Caena, F. y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators, *Eur J Educ.*, 54, 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.1234>
- Cañadas, L., Santos-Pastor y Castejón, F.J. (2018). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 111-126. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4143/5193>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [SEC(2007)931, SEC(2007)933] COM/2007/0392 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:ES:PDF>
- Comisión Europea (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (Commission staff working document)*, Estrasburgo, SWD(2012) 374 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea (2018). *Boosting teacher quality: Pathways to effective policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/95e81178-896b-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- Darling-Hammond L. y Lieberman A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. Routledge.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana UNESCO. <https://unesco.org/es/1996/10/10/la-educacion-encierra-un-tesoro-1996/>
- Egido, I. (2017). El prácticum como elemento clave en la iniciación al desarrollo profesional docente: debate y líneas de futuro. En H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 133-147). Síntesis.

- Escudero, J., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El máster de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La\\_profesion\\_docente\\_en\\_Europa.pdf](http://www.uco.es/cde/pdf/actualidad/2018/La_profesion_docente_en_Europa.pdf)
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en Educación Secundaria. Análisis del perfil del profesorado, *RELIEVE*, 20(1), art. 1. [https://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1\\_1eng.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v20n1/RELIEVEv20n1_1eng.htm)
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J. y Albert, J.M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-210. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63(1), 93-108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final - Fase I Bilbao, Universidad de Deusto. [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning\\_educational\\_structures\\_espanyol\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf)
- la Velle, L. (2020). Teacher education: the transformation of transitions in learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 141-144. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1737374>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- López, V., Yuste, R., Urkidi, P. y Losada, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 183-208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- Manso, J. y Martín, E. (2014) Valoración del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria: estudios de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 45-69. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6a45ac30-277d-4e83-adb9-077c7e4652c8/re36406-pdf.pdf>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Manso, J., y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). Competency Frameworks for Teachers: A Contribution from the European Education Policy. En M. Attard Tonna y J. Madalińska-Michalak (Eds.), *Teacher Education Policy and Practice: International Perspectives and Inspirations* (pp. 81-101). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System. <http://czytelnia.frse.org.pl/teacher-education-policy-and-practice/>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio*. Narcea
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moya, J.M. y Manso, J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente*. ANELE.
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 212-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Ojeda-Delgado, M., Pino-Juste, M. y Soto-Carballo, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre las competencias sociales y personales adquiridas en el Máster en Educación Secundaria. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 131-141. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.164>
- OCDE (2019). *A flying start. Improving teacher preparation systems*. OCDE <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prats, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 145-153). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/espana-profesores/23106>
- Ragin, C. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Sage.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 30 de octubre de 2007, 44037-44048.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudios. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 145-153). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/espana-profesores/23106>
- Sánchez-Tarazaga, L. y Ferrández-Berruero, R. (2022). Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39,95-105. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.008>
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4400/La%20Formacion%20del%20Profesorado%20de%20Educacion%20Secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarcedo-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260>
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Serrano, R. y Pontes A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sola, J.M., Marín, J.A., Alonso, S. y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Torrecilla, E.M., Martínez, F., Olmos, S. y Rodríguez, M.J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 189-208. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41786>
- Torrijos, P., Hernández, J.P., Rodríguez, M.J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 21, 35-43. <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/21/03.pdf>
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- UNESCO (2014). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. UNESCO.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.