



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
MASTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA
EDUCACIÓN

TRABAJO DE FIN DE MASTER

LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA

Autor: Jose Luis Aparicio Herguedas

Tutor: Dr. Antonio Fraile Aranda

Valladolid, Junio de 2013

La falta de inteligencia emocional puede convertir al mejor de los mecánicos de una fábrica, en el peor de los capataces.

AGRADECIMIENTOS

Gracias Antonio por la confianza que has depositado en mi, por tus consejos y orientaciones que siempre con acierto han ido dirigiendo mis pasos en este proceso investigador, y por recordarme que desde el esfuerzo máximo siempre se consiguen buenos y mas sabrosos resultados.

Gracias, a todos los profesores del Master de Investigación aplicada a la Educación (Universidad de Valladolid) porque habéis contribuido con vuestros consejos y enseñanzas a despertar en mi un deseo cada vez mayor de investigar y de enseñar.

Gracias Rubén por tu paciencia, por las reflexiones sobre educación e investigación compartidas, por los momentos de trabajo vividos, por tu generosidad y disponibilidad a la ayuda cuando lo he necesitado.

Gracias Raquel por comprenderme y ayudarme cuando el cansancio, el desaliento y el desánimo acamparon en mi e interrumpieron mi camino, recordándome el valor de persistir y jamás abandonar.

Y gracias Eva por tu comprensión; me ha permitido compaginar docencia e investigación, haciendo en parte, que este trabajo sea posible.

INDICE

RESUMEN	XV
1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 JUSTIFICACIÓN	3
1.2 ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL TRABAJO	5
2. FUNDAMENTACION TEÓRICA Y ANTECEDENTES	9
2.1 TRATAMIENTO HISTÓRICO DE LAS COMPETENCIAS	9
2.2 ENFOQUES COMPETENCIALES EN LA TRADICIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ED. FÍSICA	14
2.2.1 El Modelo tradicional (o academicista)	14
2.2.2 Modelo tecnológico o de formación basada en competencias	15
2.2.3 Modelo de formación hacia la práctica	16
2.2.4 El modelo social-reconstruccionista	17
2.3. COMPETENCIAS PROFESIONALES: CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES	19
2.4 TIPOS DE COMPETENCIAS	26
2.5. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL DOCENTE DE ED. FÍSICA	29
2.5.1 Título del grado Maestro de Educación Primaria con la mención en Educación Física (MEPEF)	30
2.5.2 Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)	31
2.6 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE DE ED. FÍSICA	33
2.6.1 Título de Grado MEPEF	33
2.6.2 Título de Grado CAFyD	34

2.7 ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE ED. FÍSICA EN SU FORMACIÓN INICIAL	36
2.8 DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES OBJETO DE INVESTIGACIÓN	43
2.8.1 Trabajo en equipo	46
2.8.2. Comunicación con expertos de otras áreas	51
2.8.3. Habilidades en las relaciones interpersonales	54
2.8.4. Apreciación de la diversidad y la de multiculturalidad	58
2.8.5. Autocrítica y crítica	65
2.8.6. Compromiso ético	69
3. METODOLOGÍA	75
3.1 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	75
3.2 EL ESTUDIO DE CASOS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	78
3.3 CONTEXTO: POBLACIÓN, MUESTRA	79
3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	85
3.5 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	86
3.5.1 El cuestionario	86
3.5.2 Análisis de contenidos	90
3.5.3 Grupo de discusión	91
3.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	95
3.6.1 Análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario	95
3.6.2 Análisis de los datos a partir de las fuentes documentales	95
3.7 VALIDEZ DEL ESTUDIO	98
3.7.1 Criterios de rigor científico en los instrumentos cuantitativos	98
3.7.2 Criterios de rigor científico en los instrumentos cualitativos	99

4.RESULTADOS	103
4.1 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS	103
4.1.1 Valoración global de las competencias genéricas interpersonales de los estudiantes encuestados	104
4.1.2 Valoración individual de cada una de las competencias que conforman el grupo de las competencias (genéricas) interpersonales	110
5.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	149
5.1 ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS A LA LUZ DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS Y LAS FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS	149
5.2 CONCLUSIONES	180
5.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	185
BIBLIOGRAFÍA	187
ANEXOS	195
ANEXO 1. Cuestionario para el alumnado participante en la investigación	195
ANEXO 2. Citas a partir de la categorización del análisis documental	197
ANEXO 3. Citas a partir de la categorización de la transcripción de la discusión grupal	213

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Categorización de las Competencias Genéricas o Transversales en el Proyecto Tuning</i>	27
Figura 2 <i>Categorización en capacidades de las Competencias Interpersonales (Proyecto Tuning)</i>	45
Figura 3 <i>Distribución de estudiantes por centros universitarios</i>	82
Figura 4 <i>Distribución del total de la muestra según el género</i>	82
Figura 5 <i>Distribución de estudiantes de la UVA (Campus de Valladolid) según el género</i>	83
Figura 6 <i>Distribución de estudiantes de la UVA (Campus de Segovia) según el género</i>	84
Figura 7 <i>Distribución de estudiantes de la UEMC según el género</i>	84
Figura 8 <i>Estructuración interna de los 33 ítems del cuestionario elaborado</i>	87
Figura 9 <i>Imagen de una cita</i>	97
Figura 10 <i>Valoración general de las competencias (genéricas) interpersonales de todos los estudiantes encuestados</i>	105
Figura 11 <i>Representación gráfica de la valoración de los hombres y mujeres sobre las capacidades que configuran la competencia de trabajo en equipo</i>	112
Figura 12 <i>Representación gráfica de la valoración de la competencia de trabajo en equipo en función de los centros de origen</i>	113
Figura 13 <i>Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran la comunicación con expertos de otras áreas en función del género</i>	118
Figura 14 <i>Representación gráfica de la valoración de la competencia de comunicación con expertos de otras áreas en función de los centros de procedencia y titulación</i>	121

Figura 15 <i>Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran las habilidades en las relaciones interpersonales en función del género</i>	125
Figura 16 <i>Representación gráfica de la valoración de la competencia habilidades en las relaciones interpersonales en función de los centros de procedencia y titulación</i>	128
Figura 17 <i>Representación gráfica de la valoración de las capacidades que configuran la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en función del género</i>	131
Figura 18 <i>Representación gráfica de la valoración de la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en función de los centros de procedencia y titulación</i>	133
Figura 19 <i>Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran la competencia autocrítica y crítica en función del género</i>	136
Figura 20 <i>Representación gráfica de la valoración de la competencia de autocrítica y crítica en función de los centros de procedencia y titulación</i>	138
Figura 21 <i>Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran el compromiso ético en función del género</i>	143
Figura 22 <i>Representación gráfica de la valoración del compromiso ético en función de los centros de procedencia y titulación</i>	146

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparativa de valoración de competencias genéricas del docente de EF en sus dos titulaciones universitarias habilitantes (ANECA).....	32
Tabla 2 Distribución de la población considerando los estudios universitarios cursados, Universidad, centros de referencia y el nº de estudiantes.....	80
Tabla 3 Distribución de la muestra según el centro de origen y el género.....	83
Tabla 4 <i>Selección de categorías para el análisis de los contenidos de los Informes de Evaluación sobre competencias transversales entregados por los alumnos</i>	96
Tabla 5 <i>Selección de categorías para el análisis de los contenidos provenientes de la discusión grupal</i>	96
Tabla 6 <i>Estadístico de fiabilidad del cuestionario</i>	98
Tabla 7 Medidas de tendencia central y dispersión en la valoración de las competencias (genéricas) interpersonales de todos los estudiantes encuestados.....	104
Tabla 8 <i>Valoración de la capacidad de trabajo en equipo en función del género</i>	111
Tabla 9 <i>Valoración de la capacidad de trabajo en equipo en función de los centros de procedencia</i>	113
Tabla 10 <i>Valoración de la capacidad de comunicación con expertos de otras áreas considerando el género</i>	118
Tabla 11 Valoración de la comunicación con expertos de otras áreas en función de los centros de procedencia.....	120
Tabla 12 <i>Valoración de la habilidad en las relaciones interpersonales considerando el género</i>	125
Tabla 13 <i>Valoración de las habilidades en las relaciones interpersonales en función de los centros de procedencia</i>	127

Tabla 14 <i>Valoración de la competencia apreciación de la diversidad y la multiculturalidad considerando el género</i>	130
Tabla 15 <i>Valoración de la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en función de los centros de procedencia</i>	132
Tabla 16 <i>Valoración de la competencia autocrítica y crítica considerando el género</i>	135
Tabla 17 <i>Valoración de la competencia autocrítica y crítica considerando el género</i>	137
Tabla 18 <i>Valoración del compromiso ético considerando el género</i>	142
Tabla 19 <i>Valoración del compromiso ético en función de los centros de procedencia</i>	145

RESUMEN

Con el presente trabajo queremos determinar cuáles son las competencias profesionales más valoradas por los estudiantes de Educación Física para su desempeño profesional. Se trata de un estudio en el que participan 123 estudiantes de Educación Física de la Universidad de Valladolid y de la Universidad Europea Miguel de Cervantes. Metodológicamente hemos utilizado tres técnicas de investigación: (1) escala de valoración de las Competencias Interpersonales del docente de Educación Física (EcoiDEF); (2) grupo de discusión de alumnos; (3) análisis de documentos. Las competencias más valoradas son la capacidad de compromiso ético, el trabajo en equipo y la capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales.

Palabras clave: Competencias profesionales, estudiantes de Educación Física, formación del profesorado, percepción de competencias docentes, Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT:

With this work we have tried to determine which have been the professional competencies Physical Education students valued more for their professional development. This is a study with a population of 123 Physical Education students from the University of Valladolid and the European University “Miguel de Cervantes”. Methodologically, we have used three investigative techniques: (1) Questionnaire of interpersonal Competencies valuation for Physical Education Teacher (EcoiDEF); discussion groups for students; (3) analysis of documents .

The competencies most value is the ability to the ethical commitment, the teamwork and the capacity to fulfil interpersonal relationships.

Key Words: Professional competencies, Physical Education Students, initial training of teachers, perception of educational competencies, European Higher Education Area.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

Las competencias profesionales de los docentes, en cuanto tema para iniciarme en la investigación a través el presente Trabajo Fin de Master (correspondiente al Master de Investigación aplicada a la Educación cursado), siempre fue de mi interés. A lo largo de mi formación inicial como docente nunca me paré a pensar qué competencias iba a necesitar para enfrentarme al ejercicio profesional en las aulas; pensaba en los conocimientos y en los procedimientos metodológicos aprendidos como suficientes requisitos para empezar en la docencia (competencias específicas).

Con los años, mis experiencias profesionales docentes y las interacciones con el alumnado y con el profesorado con el que he trabajado, me han ayudado a reflexionar y a reconocer que para ejercer la profesión docente de manera suficientemente competente, el hecho de estar cualificado exclusivamente en cuestiones teórico-prácticas en relación a una disciplina determinada, no es suficiente.

Hubo una lectura que en los comienzos del curso 2013/14, me ayudó a priorizar este tema investigación sobre otros; fue la lectura de un informe publicado en el portal de empleo CareelBuilder sobre los nuevos profesionales, y elaborado a partir de otro de la revista Forbes (2013) que versaba sobre las diez mejores competencias que buscan los reclutadores de las empresas.

Su lectura, evidenciaba y recalca que además de ciertas competencias digitales o instrumentales, se valoraban un grupo de competencias interpersonales que permitían al candidato a ocupar un puesto de trabajo posicionándose por delante de otros contrincantes; algunas de esas competencias que el artículo apuntaba eran el trabajo en equipo, la comunicación, la escucha activa, el liderazgo o el correcto manejo de habilidades interpersonales para relacionarse con los compañeros.

Las reflexiones posteriores al respecto, me llevaron a pensar si los docentes de Educación Física (mi especialidad) en formación eran conscientes de la necesidad de adquirir, entrenar o dominar las competencias interpersonales en su formación inicial (para manejarse mejor en su futuro desempeño docente en las aulas de educación primaria o secundaria), y dar respuestas más competentes y más eficaces a cuantos problemas podrían atravesar su trabajo. Además necesitaba averiguar qué grado de importancia concedían a las competencias interpersonales, así como comprender su pensamiento sobre ellas.

A la luz de lo expuesto, finalmente he optado por ese tema de investigación y de acuerdo con la línea que en este sentido, se está desarrollando en el departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid y que lleva a cabo mi tutor de TFM, pensando además en que sea éste el punto de partida para comenzar en el curso 2014/15 el desarrollo de mi Tesis Doctoral.

1.2 ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL TRABAJO

El Trabajo de Fin de Master se estructura en cinco grandes apartados.

En el capítulo primero se justifica la elección del tema y se aproxima al lector al objetivo general que pretendemos alcanzar a lo largo del trabajo investigador.

En el segundo capítulo se establecen las bases teórico-conceptuales sobre las que se sostiene la tarea investigadora. El punto de referencia escogido es el Proyecto Tuning , su enfoque competencial, y su inmediata influencia sobre la reordenación de los planes de estudios universitarios en España adaptando los existentes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Principalmente nos fijamos en el planteamiento competencial de los planes de formación de los títulos de Grado de Maestro de Educación primaria con la mención en Educación Física y de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Igualmente a lo largo del capítulo se profundiza en las tradiciones formativas de la Educación Física, en la conceptualización y clarificación del término “competencias” desde la perspectiva de numerosos autores y perspectivas, en la tipología de competencias, para terminar con un análisis exhaustivo de las competencias genéricas o transversales del tipo interpersonales.

En el tercer capítulo abordamos el marco teórico de la metodología utilizada, optando para el la presente investigación por el estudio de casos. Además se presentan los instrumentos de recogida de datos requeridos, cuantitativos y cualitativos (cuestionario, análisis documental y discusión grupal).

En el cuarto capítulo presentamos los resultados de la investigación, tanto los procedentes de la aplicación del cuestionario, como los resultantes del estudio documental, haciendo un análisis descriptivo en los casos estudiados (estudiantes de la Universidad de Valladolid del Grado de Maestro de Educación Primaria con la mención en Educación Física cursando estudios en el campus de Valladolid, estudiantes del mismo grado y mención pero cursando estudios en el campus de Segovia, y estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Europea Miguel de Cervantes) en función del género de los participantes, y también en función del título de Grado cursado y la procedencia de referencia.

En el quinto capítulo, finalmente, se presentan tanto la discusión de los resultados a partir de los objetivos de la investigación, como las conclusiones, para finalizar proponiendo algunas líneas de investigación futuras tomando como partida el presente trabajo investigador y de cara a orientar mi trabajo de tesis doctoral futura.

2. FUNDAMENTACION TEÓRICA Y ANTECEDENTES

2.1 TRATAMIENTO HISTÓRICO DE LAS COMPETENCIAS

Hablar de competencias supone remitirnos necesariamente al origen laboral del término y al eficientismo de las acciones humanas desde un inmenso paraguas económico que contextualiza el término.

La presencia de las competencias en el contexto de la educación superior que ha dado todo un giro a la universidad en las últimas décadas, se presenta desde algunos hitos singulares (Yániz, 2008).

Uno de ellos es la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998), en donde se presentaban las competencias como la herramienta para conseguir el acercamiento de la educación superior a las necesidades y demandas de la sociedad, profesionalizando la formación universitaria y contribuyendo con ello a elevar el nivel de vida de la ciudadanía. Con esta perspectiva la formación universitaria podría ganar en eficacia y configurarse con el mundo empresarial como un tándem para abordar los retos del nuevo orden socioeconómico actual.

Otro de los hitos es la Declaración de Bolonia (Reunión de los Ministros Europeos de Educación Superior, 1999), cristalización de la voluntad común de crear y desarrollar un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) asumiendo los retos expresados hasta el momento e introduciendo las competencias en un intento de aproximar conocimientos y habilidades a contextos socio-laborales reales en relación a las características propias de un determinado puesto de trabajo; y todo también, desde la libre circulación de estudiantes y titulados a lo largo y ancho de los países miembros.

Mediante la Declaración de Bolonia (1999) se abogaba por la por la creación (2010), de un EEES coherente, compatible , competitivo, además de atractivo para los estudiantes europeos, los de otros continentes y los académicos e investigadores. En ella los ministros competentes en educación superior acordaron seis líneas de acción, a las que se añadieron tres más en 2001, fruto del Comunicado de Praga.

Las líneas son las siguientes:

- Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales
- Establecimiento de un sistema de créditos
- Promoción de la movilidad
- Promoción de la cooperación europea en el control de calidad
- Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior
- Aprendizaje permanente
- Instituciones y estudiantes de enseñanza superior
- Promoción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior

Desde estos acontecimientos, se adoptaron importantes cambios en la estructura de los nuevos planes de estudio en Europa y lógicamente en España, conformando las nuevas titulaciones de grados y postgrados universitarios, y estableciéndose las competencias profesionales inherentes a cada título (Real Decreto 55/2005 de 21 de enero). De esta manera los títulos comienzan a ser entendidos desde una perspectiva profesionalizadora y para la empleabilidad, siendo esta la capacidad de una persona para ser empleada en un puesto de trabajo que el mercado laboral ofrece (Riesco González, 2008).

Como consecuencia de la reflexión en torno a la educación superior y su reajuste al nuevo ritmo de cambio de la sociedad, Declaración de la Sorbona (1999), procesos de Bolonia (1999) y Praga (2001), Berlín (2003) y de la aspiración política de creación de un nuevo EEES, surge el Proyecto Tuning con la intención de sintonizar las estructuras de educación superior europeas con el nuevo marco socio-económico que se vive. De esta forma se cree necesario que la política social y económica europea vaya acompañada de una política de educación superior (Wagenaar & González, 2003).

El Proyecto Tuning contribuye de esta manera a la creación del nuevo EEES. Así se refleja en el común esfuerzo de sus representantes (100 instituciones europeas de educación superior de 26 países), en el espíritu de búsqueda del consenso, en el respeto a las diversidades y peculiaridades de los estados, y en la concreción de puntos comunes de acuerdo en relación a los resultados de aprendizaje, las competencias, o las habilidades y destrezas, que permitan que tal espacio sea real y que los estudiantes y profesionales puedan moverse por él fácilmente y desde un referente también común: la calidad.

De la misma manera el Proyecto Tuning se centra en las estructuras educativas y en lo contenidos y no en los sistemas educativos, que sería propio de cada uno de los países. Así, desde este planteamiento, es desarrollado y coordinado por la universidades y sus representantes con mas de cien reconocidos expertos europeos.

Pero la contribución a un EEES, supone definir algunos aspectos base para cimentar dichos puntos comunes. Tuning destaca la importancia de los resultados de aprendizaje y el valor de las competencias en las estructuras formativas comunes a consensuar.

Los resultados del aprendizaje suponen las competencias, en donde se incluyen conocimientos, habilidades y destrezas, que se espera que al final de su proceso de aprendizaje el estudiante domine y sepa demostrar, y por tanto así profesionalmente se cualifique. Las competencias se plantean como genéricas o transversales (comunes a cualquier área de estudio) o específicas, propias de un área temática concreta.

Se establece de esta forma una nueva manera en Europa de entender y abordar la educación superior con una renovada perspectiva competencial y profesionalizadora.

La Universidad, la reestructuración de sus titulaciones de grado y postgrado, y la reorganización del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (European Credit Transfer System: ECTS) se encaminan en conexión directa con las necesidades y demandas sociales, hacia el nuevo ritmo socioeconómico de un mercado de trabajo cambiante y con la exigencia de facilitar la movilidad entre estudiantes y trabajadores en un territorio común para garantizar el acceso y la promoción en el mercado de trabajo.

Para desarrollar los objetivos para la concreción de un EEES, el Proyecto Tuning se desdobra en dos fases: una primera fase (2000-2002) y una segunda fase (2003-2004), y se establecen cuatro líneas de trabajo: las competencias genéricas; las competencias específicas; el papel del sistema ECTS y el enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación, con la garantía y control de calidad.

Mas allá de Europa el Proyecto Tuning se acercó a las estructuras de educación superior latinoamericanas fruto también de una necesidad de convergencia. Todo surge en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad española de Córdoba, en octubre de 2006, en donde los representantes de América Latina que participaban en el encuentro, tras escuchar los resultados del Proyecto Tuning Europa, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia paralela en América Latina. Desde ese momento, se empezó a preparar la propuesta que fue presentada por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas al Programa ALFA7 de la Comisión Europea, a finales de octubre de 2003.

La propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se nutrió de aportes de académicos europeos y latinoamericanos, en donde se respondía a la misma idea de consenso en las estructuras de las titulaciones, aun sabiendo que actores y realidad no podrían ser nunca los mismos.

Al igual que el Proyecto Tuning en Europa, en América Latina y Caribe, se busca en las competencias los puntos comunes de referencia para un marco común intercontinental en educación superior.

2.2 ENFOQUES COMPETENCIALES EN LA TRADICIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Podemos aproximarnos al concepto de competencias profesionales docentes desde el área de Educación Física (EF) remontándonos a la tradición formativa y los diferentes enfoques pedagógicos que han ido atravesando los diversos modelos de formación inicial del profesorado. Así observamos cuatro modelos formativos (Fraile, 2004a) el modelo tradicional, el modelo tecnológico o de formación basado en competencias, el modelo de formación hacia la práctica y finalmente el modelo social-reconstruccionista desde los que podemos establecer un paralelismo entre cada una de estas tradiciones formativas y su particular visión competencial profesional subyacente.

2.2.1 El Modelo tradicional (o academicista)

Parte de una visión empírica y analítica de la búsqueda de la verdad. Busca formar desde el conocimiento científico de manera que el futuro docente se enfrente a la realidad del aula desde esa base. De esta manera el docente de EF en su ejercicio profesional va a tener un referente científico claro desde el que comparar su práctica de aula y desde donde observar si es o no eficaz en la transmisión del conocimiento a su alumnado. Ejercer competentemente desde esta perspectiva pasa por convertirse en experto para desentrañar las verdades de la EF para después pedir la reproducción exacta de lo anteriormente informado. Se es más eficaz si se consiguen altas cotas de reproducción de lo transmitido. El docente se preocupa por poner a prueba desde su dominio intelectual del conocimiento científico, el del alumnado, observando así su propia eficacia profesional y la adecuación entre original y reproducción. Las competencias que dominan el modelo son meramente academicistas, teóricas y fundamentadas en el conocimiento a transmitir.

A mayores conocimientos mayor sensación de competencia y eficacia profesional. De cara al alumnado el docente prima no el comprender sino el reproducir. Así si el alumnado se alinea académicamente con el profesorado y sus exigencias aparecerá el éxito para ambos, y por tanto el docente podría llegar a la conclusión de que su desempeño profesional ha sido exitoso.

2.2.2 Modelo tecnológico o de formación basada en competencias

Pretende formar docentes de EF desde una perspectiva de resolución eficaz de problemáticas del área a partir del dominio de ciertas competencias específicas (conocimientos, habilidades y destrezas) propias de la EF. De esta manera los futuros docentes tras su periodo formativo deberían ser capaces de demostrar los conocimientos y habilidades adquiridas, dominar la materia a enseñar y las estrategias psicopedagógicas y metodológicas a emplear en la práctica docente y su saber hacer en la praxis diaria de aula. Estas capacidades le hacen competente para desarrollar su tarea de enseñar desde la exclusividad de su materia, para gestionar desde ella su aula, o para seleccionar recursos óptimos que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje que lidera.

La eficacia de su tarea le llegará a través del feedback que establezca entre el rendimiento del alumnado y su ejercicio profesional, de manera que será mas competente cuanto mejores resultados obtenga su alumnado.

Ser competente desde esta perspectiva es reunir los conocimientos, técnicas y estrategias específicas adquiridas a lo largo de la formación e intentar resolver problemas en el ejercicio profesional (Del Rincón, 2007).

Bajo este modelo se forman futuros docentes para el área de EF capaces de reconocer la importancia para su ejercicio profesional del aspecto metodológico y psicopedagógico. Por tanto se contemplan aquí capacidades como la de reconocer el desarrollo evolutivo del alumnado, tener presente los aspectos contextuales del lugar de desempeño profesional, o los diferentes estilos metodológicos de intervención educativa.

2.2.3 Modelo de formación hacia la práctica

Se busca en la formación del futuro docente optimizar sus capacidades de reflexión y de resolución de problemas, trascendiendo la acción rutinaria para alcanzar la acción creativa (Fraile, 2004a) . Supone para el ejercicio profesional la posibilidad de pensar en clave de excelencia y no de suficiencia, es decir, ser competente ejerciendo de forma excelente las responsabilidades y tareas propias de su puesto de trabajo dentro de la organización escolar. Tal y como contemplaron McClland y Boyatzis en los años 70 es necesario distinguir en este sentido entre dos tipos de competencias profesionales: las competencias umbral que llevan consigo el desempeño laboral básico y suficiente, y las competencias diferenciadoras que marcan la excelencia en el desempeño profesional.

Así en este modelo formativo se observa un doble enfoque de la profesión docente: uno tradicional en el que prevalece la práctica de la enseñanza como clave para ejercer, y otro alternativo que mira a la reflexión, al crecimiento en la búsqueda de comportamientos grupales frente a los individualistas, en la responsabilidad de atender las necesidades e intereses del alumnado y sus familias, o a la generación de nuevas ideas desde un pensamiento abierto y creativo.

De esta manera el docente de EF será ayudado en su formación inicial a superar el planteamiento técnico y rutinario de su ejercicio profesional para alcanzar un estadio creativo, reflexivo y funcional que le permita analizar los problemas y establecer estrategias adecuadas para su resolución, enfrentándose con versatilidad a la realidad compleja y cambiante del aula en la que va a ejercer su profesión.

2.2.4 El modelo social-reconstruccionista

Pretende formar a los estudiantes para que atiendan durante el ejercicio de su profesión a una sociedad diversa e inmersa en la desigualdad social, para ello adoptarán una visión crítica, reivindicativa, y posicionada a favor de los grupos sociales mas desfavorecidos y con mayores necesidades socio-educativas, para contribuir a su inclusión y para garantizar su no discriminación. Reconocer y reflexionar sobre el contexto de vida social, política y económica permiten aterrizar en la realidad social y por ende en la realidad de aula para contribuir mediante una práctica docente crítica, empática, y democrática a la mejora de las condiciones de aprendizaje del alumnado procedente de diversidad de situaciones, contextos y orígenes. Esto exige en el futuro docente salir del “yo” frente al “ellos”, para alcanzar el “nosotros” (Goleman, 2006) imprescindible en toda tendencia empática activa y desde la que trabajar en favor de los intereses y necesidades educativas del alumnado. Este ejercicio es una buena representación de la competencias genéricas o transversales del docente de apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad (Wagenaar & González, 2003).

El docente de EF desde este planteamiento formativo aprenderá a hacer uso de una didáctica flexible y diversa, partiendo de un alumnado dispar, con intereses, necesidades, capacidades diferentes y cambiantes, para configurarse como un profesional de la EF sensible con la realidad del alumnado y con sus problemas, reflexivo, crítico, innovador y audaz para plantear nuevas ideas, nuevas fórmulas de intervención socioeducativa y nuevas prácticas de EF que contribuyan a mejorar la calidad de las vidas del alumnado con el que interviene.

De esta manera el docente de EF deberá ejercer, desde un modelo de enseñanza comprometida ante las situaciones problemáticas, una práctica que lleve consigo el cambio, la mejora, la reconstrucción posible de la realidad y el posicionamiento personal y profesional efectivo ante ello (Fraile, 2004a).

Esta perspectiva supone un golpe crítico al planteamiento puramente academicista y eficientista-mercantilista del trabajo docente, poniendo en alza un modelo de ejercicio en EF que pasa por reivindicar la reflexión y la autocrítica sobre la praxis o contemplar la posibilidad de cambiar de rumbo en el propio ejercicio profesional en función de la realidad educativa cambiante a la que nos enfrentamos. Y eso trasciende al modelo tradicional de docente académicamente brillante.

Dignificar la profesión de la docencia de la EF no solamente pasa por alcanzar objetivos y difundir contenidos educativos, pasa también por ejercer funciones como la de transmitir valores positivos como el juego limpio, la ayuda mutua, la colaboración para alcanzar objetivos comunes, o la cesión en pro del bien común.

Y estos planteamientos se alejan de la idea academicista de educación, porque en la docencia de la EF hay mucho más que responder a objetivos y contenidos o aprender una serie de rutinas técnicas o tácticas, hay también toda una experimentación de valores personales y grupales que ponen en relación a la persona con la vivencia de su propio cuerpo, con los demás y con el espacio tiempo (realidad) en el que se vive (Velázquez-Buendía, 2013).

2.3. COMPETENCIAS PROFESIONALES: CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES

Abordar una definición de competencia no es tarea fácil. Son muchos los autores, grupos de trabajo, tendencias y perspectivas que se enfrentan a su conceptualización.

Proponemos un repaso al respecto de algunos de ellos para posicionarnos intencionalmente ante el concepto.

En el Proyecto DeSeCo se define competencia como:

Un bagaje transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida. (CERI, 2002).

El término competencia sugiere la habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes (Schneckerberg & Wildt, 2005).

Una reflexión sobre ambas conceptualizaciones nos permite vislumbrar en primer lugar que el núcleo de una competencia está formado por conocimientos y destrezas (saber y saber hacer) y actitudes que establecen un ejercicio docente responsable, y en segundo lugar que la resolución de problemas son su leitmotiv y que su uso se relaciona con estándares social y profesionalmente establecidos (Escudero Muñoz, 2009).

Un informe de la OCDE de 1996 habla de la inutilidad de un modelo de educación que se base fundamentalmente en la formación profesional de los estudiantes, ya que la evolución de los conocimientos, las técnicas y del propio mercado de trabajo y sus necesidades cambiantes, hacen que rápidamente quede obsoleto ese proceder (Fraile, 2004a). Desde esta perspectiva una definición de competencias basada exclusivamente en el saber y el saber hacer es ciertamente pobre, pues existe un saber anterior a todos que es el de saber adaptarse personal y profesionalmente a situaciones y contextos cambiantes. Y en el ámbito de la docencia de EF solamente con los conocimientos en una mano y habilidades en la otra no se pueden adoptar decisiones que resuelvan los problemas de una realidad tan viva, tan cambiante y tan compleja como la de un aula de primaria o de secundaria, y máxime si se atiende a diversidad de alumnado.

En el III Simposium Iberoamericano de docencia Universitaria, y tras múltiples reflexiones, algunos autores (Villa, et al., 2004) finalmente definieron las competencias profesionales que los futuros docentes podrían adquirir en su formación inicial, como funciones que tendrían que ser capaces de desarrollar tras su periodo formativo. Dichas funciones se diversificarían en capacidades para reconocer los problemas de la profesión docente, detectarlas en situaciones simuladas y reales, y saber establecer soluciones a los mismos.

Para ello convinieron que las competencias podrían agruparse en torno a dos ejes: un primer grupo de competencias generales o comunes en el desempeño de cualquier profesión, y un segundo grupo de competencias específicas o propias de la especificidad de una profesión, en este caso, dentro de la profesión docente, una especialidad, área o disciplina concreta.

Las competencias son por tanto la capacidad para movilizar recursos (cognitivos, personales, técnicos, actitudinales, socializadores), y ordenarlos para dar respuesta activa y efectiva a problemas complejos en el contexto del aula de EF. Así un docente de EF en su ambiente profesional diario necesita no solo controlar y dominar los recursos y posibilidades del área sino otros de carácter personal e interpersonal para hacer frente a los retos que su grupo clase le ofrece cada día en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lidera.

Nos encontramos ante un modelo de competencia ciertamente dinámica que busca la capacidad de movilización, orquestación, transferencia o encaje, de recursos personales y profesionales para dar respuesta a problemas concretos en contextos concretos.

Este objetivo pasa también no solo por el dominio de conocimientos específicos y recursos pedagógicos sino por la movilización a la carta de todos en función de la situación a la que se enfrenta el docente con sus alumnos. Y además, también se han de remover los esquemas de pensamiento para abrirse a la orquestación de todos los recursos en función de ese problema dado. En este sentido el docente (en nuestro caso de EF) puede enfrentarse de manera eficiente a problemas como los derivados de la atención a la diversidad, los diferentes ritmos de aprendizaje o el tratamiento de la interculturalidad, haciendo de su profesión un ejercicio democrático de empatía, atención y ayuda a su alumnado (Carreras Barnés & Perrenoud, 2005).

Este modelo de competencias más dinámicas son también denominadas competencias de tercer nivel (Aubrun & Orifiamma, 1990), y están conformadas, además de por las capacidades vinculadas al saber y al saber hacer, por otras que podríamos clasificar en cuatro grupos: las competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales (como la toma de decisiones o la asunción de responsabilidades), las competencias referidas a actitudes (como la forma de tratar a los demás, el compromiso adquirido con los otros o la responsabilidad personal y social), las competencias referidas a capacidades creativas (como la originalidad y capacidad de riesgo en la toma de decisiones, o la capacidad de propuesta de soluciones a los demás), y las competencias de actitudes existenciales y éticas (como la capacidad de análisis y reflexión sobre la propia práctica docente o la capacidad de compromiso ético y social en el contexto socio-educativo desde el que se trabaja).

Otros autores (Tejada, 2005) las competencias se definen como la habilidad para la coordinación, en el ejercicio profesional, de conocimientos, procedimientos y actitudes, que de manera combinada son visibles en la propia acción, y donde la experiencia y la adaptación al contexto para su despliegue son claves. Así, desde este planteamiento competencial, el ejercicio de analizar y proponer soluciones particulares a los problemas encontrados puede llevar consigo matices de calidad en la praxis docente. Se puede pasar en este sentido y si lo aplicamos al ejercicio de la docencia en EF de un enfoque competencial atravesado por la mediocridad (hacer lo justo y necesario) a un enfoque competencial atravesado por la excelencia y la calidad, proponiendo soluciones destacables a la realidad de aula dentro de la especialidad.

Podemos convenir entonces que en todas las definiciones de competencia abordadas se mantienen elementos clave como: movilizar, orquestar, transferir o ajustar.

Además aparecen de manera común elementos de su estructura como: conceptos, conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, técnicas, valores y actitudes. Todos nos retrotraen a núcleos esenciales de la psicología, de la educación, de la sociología o de la ética. Y todo también desde una perspectiva de la eficacia en la solución a determinadas situaciones problema haciendo uso del bagaje profesional, personal y experiencial del profesional docente tomando decisiones efectivas y responsables. Aseveramos por tanto que las competencias se vinculan a un saber hacer complejo y se alejan por tanto del mero dominio de saberes y habilidades propios de una especialidad.

Efectivamente, el manejo de todos esos elementos hace capaz a un individuo de actuar con eficacia en su desempeño profesional. En opinión de Tejada (1999) (Raposo, Fuentes, & González, 2006) las competencias llevan en su ser capacidades cuya adquisición se ha de trabajar en la formación inicial y trasladan al estudiante y futuro docente hacia un “ser capaz de”. La formación inicial se observa de esta manera como un instrumento de cualificación que puede llegar a garantizar la capacitación (Fraile Aranda, 2009) .

Pero ser competente supone un paso mas allá: la capacitación se ha de poner en relación con el entorno profesional real y solamente desde ahí comprobar el nivel de competencia ejercido en el desempeño docente del estudiante.

Por ello las prácticas formativas profesionales en contextos reales de trabajo suponen una óptima oportunidad para poner en tela de juicio el “ser capaz de” con respecto al “ser (efectivamente) competente” en el desempeño profesional de las tareas y funciones docentes.

Así un estudiante de EF solamente va a poder valorar y cambiar su idea de capacitación si la pone en contraste con una práctica real profesional que le llegaría, bien mediante su experiencia de prácticum en donde ejercer las funciones docentes en el contexto propio de su área, o bien a través de experiencias profesionales alternativas como por ejemplo al trabajar como monitor deportivo en actividades extracurriculares en centros educativos de primaria y secundaria. Estas experiencias de contraste serán la forma efectiva de distinguir entre el “ser capaz de” y el “ser competente para”.

Finalmente decir que las competencias desde esta perspectiva dinámica a la que nos referimos presentan algunas características (Cano, 2005) que procede destacar y que resumimos en la siguiente lista:

- Presentan un carácter teórico-práctico: partiendo de saberes académicos y habilidades aprendidas éstos se entienden desde la práctica en un contexto real profesional.
- Muestran un carácter aplicativo: las competencias tienen su ser en la aplicabilidad y en la transferibilidad.
- Manifiestan un carácter contextualizado: movilizar una competencia supone una aplicación exclusiva a una situación determinada a resolver, aunque para ello y por analogía nos recreemos en experiencias anteriores.
- Ofrecen un carácter reconstructivo: las competencias no se adquieren en la formación inicial y tal cual se aplican a la realidad, sino que se crean y recrean en función de las experiencias y prácticas profesionales, reconstruyéndose permanentemente.
- Ofrecen un carácter reconstructivo: las competencias no se adquieren en la formación inicial y tal cual se aplican a la realidad, sino que se crean y recrean en función de las experiencias y prácticas profesionales, reconstruyéndose permanentemente.
- Disponen de un carácter combinatorio: ser competente supone movilizar tanto conocimientos y saberes, como habilidades, técnicas y destrezas, así como valores, actitudes y habilidades sociales, que de manera combinada permiten una intervención sobre una situación problema con intencionalidad efectiva.
- Muestran un carácter interactivo: ser competente no se entiende desde la actuación solitaria sino de forma contextualizada y en interacción con los demás.

2.4 TIPOS DE COMPETENCIAS

Tomando como punto de partida el Proyecto Tuning que reestructuró el marco formativo universitario en todo el territorio de la Unión Europea, se establece el enfoque competencial en la formación universitaria como mecanismo para garantizar tras el periodo formativo de los estudiantes una suficiente capacitación en el desempeño de una profesión determinada, en un mercado laboral abierto a toda Europa, cada vez mas cambiante y exigente y con vocación de servir en términos de valores y necesidades a una sociedad viva y diversa (Wagenaar & González, 2003).

Así Tuning supone un esfuerzo de sintonización en términos de estructuras y programas formativos universitarios en el territorio de la Unión Europea.

La apuesta por las competencias en la estructura formativa que propone Tuning supone apostar también por la búsqueda de mayores cotas de empleabilidad, la contribución a la apertura de fronteras de mercado y flujo de trabajadores por él en el territorio europeo, la adecuación a las cambiantes exigencias y demandas del mercado y de la sociedad, o la consideración del alumnado como centro del proceso formativo.

Para Tuning las competencias son un conjunto de elementos que desde su tratamiento combinado permiten un desempeño (profesional) competente tras un proceso formativo. Se entienden en torno a tres grandes ejes: saber en cuanto conocer y comprender un cuerpo teórico, saber hacer en cuanto la aplicación a la práctica de los conocimientos y destrezas adquiridas, y saber ser en relación a la forma de relacionarse con los otros.

En el Proyecto Tuning las competencias a contener en los modelos formativos universitarios que se establecen se diversifican en dos grandes grupos: competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

a) Las competencias genéricas o transversales definen las capacidades comunes en todas las titulaciones, como la toma de decisiones, la capacidad de organizar y planificar proyectos o resolver problemas. Para ello se establecen treinta competencias genéricas agrupadas en torno a tres categorías: competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Wagenaar & González, 2003) (Figura 1)

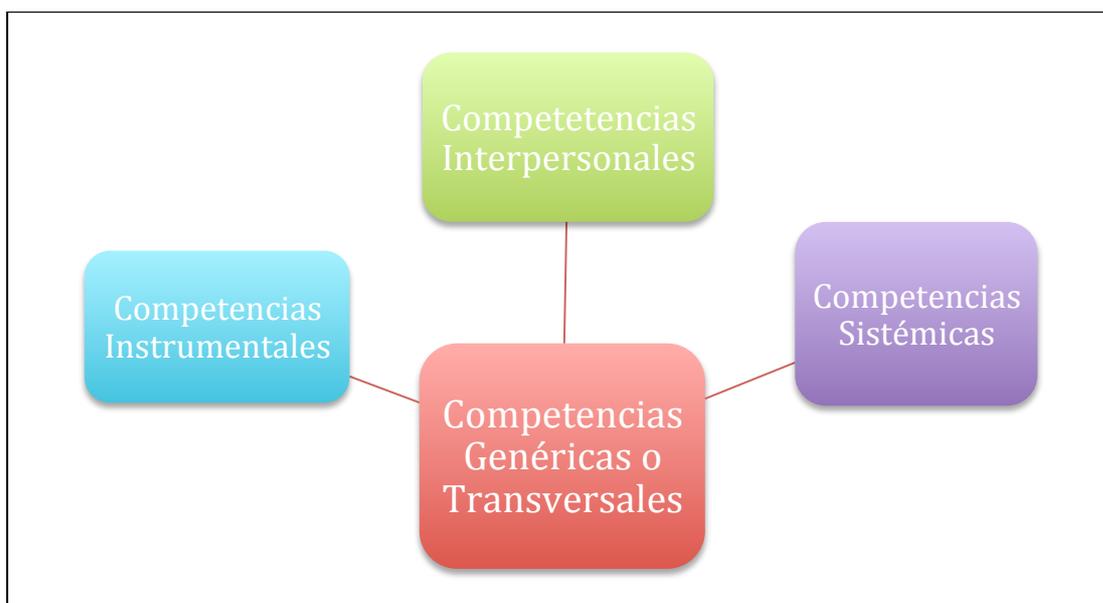


Figura 1 *Categorización de las Competencias Genéricas o Transversales en el Proyecto Tuning*

- Las competencias instrumentales recogen las capacidades de comprender y manejar pensamientos, capacidades para manejar el ambiente, organizar los tiempos, tomar decisiones y resolver problemas, habilidades tecnológicas e informáticas, y habilidades lingüísticas y comunicativas.

- Las competencias interpersonales reúnen un conjunto de capacidades como expresar y reconocer emociones, capacidad de crítica y autocrítica, habilidades sociales, habilidades cooperativas y de trabajo en equipo, la manifestación del compromiso ético o el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad.

- El desarrollo de competencias sistémicas requiere con carácter previo un suficiente manejo de competencias instrumentales e interpersonales, pues solo desde ahí es posible comprender la realidad como la suma de unas partes que se relacionan entre si. En este subgrupo estarían contenidas capacidades como aprender a aprender, la capacidad de liderazgo, la creatividad, la aplicación de los conocimientos a las situaciones prácticas de realidad que aparecen en el ejercicio profesional o la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

El análisis de las competencias genéricas que realiza Tuning fruto de la contribución de graduados y empleadores a los que se pasó cuestionario, permitió establecer algunas conclusiones como que las capacidades de análisis y síntesis, aprender a aprender, resolver problemas, aplicar la teoría a la práctica, adaptarse a nuevas situaciones, el manejo adecuado de la información o trabajar en equipo, son competencias valoradas con el apelativo de muy importantes.

Otras capacidades como aprender conocimientos básicos, trabajar de forma autónoma, capacidad de análisis y síntesis, investigar y solucionar problemas o la preocupación por la calidad, son competencias que graduados y empleadores valoran positivamente desde la perspectiva de la necesaria realización en la formación inicial.

b) Las competencias específicas son aquellas que se relacionan con una disciplina profesional, y tienen una gran importancia para cualquier titulación ya que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de su área temática de conocimientos y saberes. Tal y como establece el profesor Echeverría (Echevarría, 2002) las competencias específicas están relacionadas con poseer y dominar conocimientos especializados en relación a un campo profesional específico, convirtiéndose en un experto que domina los contenidos y tareas propias para ejercer esa actividad profesional específica.

2.5. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

A partir del Proyecto Tuning, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (Aneca) estableció los Libros Blancos para las titulaciones de Grado de nueva estructura en el panorama formativo universitario español.

Para los títulos relacionados con la docencia de la EF establece los Libros Blancos correspondientes al título de Grado de Maestro de Educación Primaria (ANECA, 2005a) y al título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) (ANECA, 2005b).

En ambos casos con vistas a establecer los elementos esenciales de la formación inicial de maestros de Educación Primaria habilitados para impartir el área de EF, y el itinerario formativo del profesional de las actividades físico-deportivas (incluida la opción profesional docente en la especialidad).

2.5.1 Título del grado Maestro de Educación Primaria con la mención en Educación Física (MEPEF)

Las competencias genéricas o transversales comunes a todas las especialidades del título Grado de Maestro de Educación Primaria, son analizadas a partir de encuesta realizada a 180 académicos de 18 universidades que valoraron 23 competencias genéricas agrupadas, tal y como lo hace Tuning, en tres categorías: competencias instrumentales, competencias sistémicas y competencias interpersonales. A continuación apuntamos algunos datos en relación a las competencias genéricas analizadas y su valor en nuestra especialidad.

Dentro del subgrupo de las competencias instrumentales, desde el área de EF las capacidades mas valoradas son la comunicación oral y escrita en lengua materna, la planificación y la organización, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por debajo de ellas le siguen otras capacidades como la capacidad de análisis y síntesis o la capacidad de gestión de la información.

En el subgrupo de las competencias sistémicas, se destacan altos valores en capacidades como la adaptativa a nuevas situaciones, la iniciativa, la creatividad, la motivación por la calidad y el aprendizaje autónomo.

Finalmente, dentro del subgrupo de las competencias interpersonales, desde el área de EF se valoran positivamente capacidades como el trabajo en equipo, las habilidades sociales, el reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad y el compromiso ético.

2.5.2 Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)

Para el título de grado CAFyD (ANECA, 2005b) a través de encuesta a docentes de EF la agencia concluyó en la siguiente valoración de competencias genéricas a partir de la definición de las mismas tres categorías que las utilizadas en el Libro Blanco para el título de grado de Maestro de Educación Primaria y presentes también en el Proyecto Tuning: competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales.

En el subgrupo de las competencias instrumentales desde la disciplina puntuaron con valores muy positivos capacidades como la organización y planificación, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la capacidad de análisis y síntesis, la comunicación oral y escrita a través de la lengua propia o la capacidad de gestión de la información.

Dentro del grupo de las competencias sistémicas, se valoraron de forma muy positiva las capacidades de adaptación a nuevas situaciones, motivación por la calidad, iniciativa y espíritu emprendedor, aprendizaje autónomo, creatividad y liderazgo.

Dentro del subgrupo de las competencias interpersonales, desde el área se valoraron positivamente capacidades como las siguientes: el compromiso ético, las habilidades sociales, la capacidad crítica y el trabajo en equipo

En la siguiente tabla comparativa (tabla 1) se aprecia el top ten de las competencias genéricas valoradas para el área de EF tanto desde la perspectiva de los docentes maestros de Educación Primaria, como de los docentes procedentes del grado de CAFyD (ANECA, 2005b) encuestados. Aunque en función de la especialización docente se aprecian diferencias en el orden de prioridad que ocupan las diferentes competencias, nos interesa destacar que las “habilidades sociales” se encuentran de forma coincidente en ambas listas en el 4º lugar de preferencia, con lo que nos da una idea de la importancia que ya los encuestados dieron a este tipo de competencias de corte más relacional para el ejercicio de su trabajo.

Tabla 1 Comparativa de valoración de competencias genéricas del docente de EF en sus dos titulaciones universitarias habilitantes (ANECA).

Título de Grado MEPEF	Título de Grado CAFyD
1º. Comunicación oral y escrita en lengua materna	1º. Motivación por la calidad
2º. Capacidad de organización y planificación	2º. Compromiso ético
3º. Trabajo en equipo	3º. Capacidad de organización y planificación
4º. Habilidades sociales	4º. Habilidades sociales
5º. Toma de decisiones	5º. Motivación por la calidad
6º. Reconocimiento de la diversidad y de la interculturalidad	6º. Toma de decisiones
7º. Compromiso ético	7º. Comunicación oral y escrita en lengua materna
8º. Adaptación a situaciones nuevas	8º. Trabajo en equipo
9º. Resolución de problemas	9º. Análisis y síntesis
10º. Iniciativa y espíritu emprendedor	10º. Capacidad oral y escrita en lengua nativa

2.6 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Realizar un análisis de las competencias específicas de los docentes de Educación Física, pasa como en el apartado anterior, también por contemplar la valoración que realiza la Aneca y que aparece contemplada en los Libros Blancos correspondientes al título de Grado de Maestro de Educación Primaria y al título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) (ANECA, 2005b).

2.6.1 Título de Grado MEPEF

En el caso del título de Grado de MEPEF se recogen varias competencias específicas a partir de la encuesta realizada a académicos de 24 universidades. Se agrupan en torno a tres ejes: competencias relacionadas con el saber, competencias académicas y competencias relacionadas con el saber hacer.

En el subgrupo de las competencias específicas relacionadas con el “saber” (conocimientos sobre el área) destacamos tres capacidades muy valoradas: conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, junto con los beneficios que tiene sobre la salud; conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa, dominar la teoría y la didáctica específica de la Educación Física, los fundamentos y las técnicas de programación del área y el diseño de las sesiones; y las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.

Dentro del subgrupo de competencias académicas, aparecen mas valoradas las siguientes capacidades: conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución individual y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos, y conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, junto con los procesos de adaptación al ejercicio físico, y su relación con la salud, la higiene y la alimentación.

En el subgrupo de las competencias específicas relacionadas con el “saber hacer” se recogen las siguientes capacidades como mejor valoradas: saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza; promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo; saber aplicar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva, y saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural.

2.6.2 Título de Grado CAFyD

En el caso del título de Grado CAFyD, se observan tres grandes competencias específicas que todo titulado ha de manejar, fruto de los resultados de la encuesta de Aneca en docentes universitarios especialistas en EF y profesores de EF en secundaria y el acuerdo coincidente entre ambos: capacidad de planificar, evaluar y desarrollar programas de enseñanza; capacidad para seleccionar y utilizar los métodos de enseñanza, y capacidad para transmitir actitudes y valores.

En este sentido y siguiendo el docente de EF en el ámbito de secundaria ha de pensar como primera misión en saber identificar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en el momento de decidir por las mejores actividades de enseñanza-aprendizaje para beneficiar educativamente a su alumnado (Lavega, 2008).

Estamos hablando en palabras del profesor Echevarría de competencias “técnicas” (Echevarría, 2002).

Otro grupo de competencias específicas las competencias “metodológicas”, es decir las que permiten desarrollar el complejo mundo del “saber hacer”. Implica saber utilizar procedimientos adecuados a las tareas, solucionar autónomamente los problemas y saber manejar las situaciones nuevas desde las experiencias anteriormente vividas como docente. (Echevarría, 2002).

Esto significa, buscar la metodología de intervención adecuada a cada situación de aula y de grupo para transmitir todos los contenidos y destrezas posibles a aprender.

Entre los dominios específicos sobre el área de EF y con el fin de ejercer las funciones profesionales de la docencia, se destacan competencias como la aplicación de principios anatómicos, fisiológicos y biomecánicos a los diferentes campos de la actividad física y el deporte; el conocimiento y la adaptación de la actividad física al desarrollo evolutivo del alumnado de actividad física o la competencias tecnológica. También la orientación hacia valores personales y grupales positivos forma parte de un grupo de competencias específicas vinculadas al desarrollo moral y cívico, junto con las competencias relacionadas con la búsqueda de la calidad de la enseñanza, la investigación o la innovación educativa (Díaz del Cueto, 2013)

2.7 ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SU FORMACIÓN INICIAL

Para observar las competencias profesionales atribuidas al título de Grado MEPEF, tomaremos como referente el plan de estudios de la Universidad de Valladolid, pues su alumnado será coprotagonista (junto con los estudiantes de Grado CAFyD) para analizar las competencias profesionales docentes en el área de EF en el presente trabajo.

El mencionado plan de estudios tiene como referencia la normativa estatal por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007) y también aquella por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007). Con ello se busca la máxima garantía de coherencia entre la definición de los módulos del título y las materias básicas por ramas de conocimiento de las que estos emanan.

Como competencias generales para el titulado de Grado MEPEF (plan de estudios Universidad de Valladolid) se le atribuyen las siguientes: (http://www6.uva.es/export/sites/default/portal/adjuntos/documentos/1294663761687_competencias.pdf): a) Demostrar, poseer y comprender conocimientos sobre educación para poder desarrollar en la práctica un dominio de mínima terminología educativa, conocimientos sobre el desarrollo evolutivo del niño, conocimientos sobre el currículo de educación primaria, conocimientos y destrezas sobre metodología educativa, así como conocimientos sobre las disciplinas que estructuran el currículo y sobre la estructura del sistema educativo.

b) Saber aplicar el conocimiento adquirido en materia de educación a la práctica profesional, desarrollando capacidades de planificar y desarrollar buenas prácticas educativas, resolver problemas educativos de forma colaborativa y tomando decisiones suficientemente argumentadas, además de coordinarse con profesionales de otras áreas y disciplinas. c) Ser capaz de reflexionar sobre la propia práctica docente, interpretar los resultados desde la valoración del propio ejercicio profesional y buscar información desde el dominio de las fuentes de búsqueda y los recursos informáticos. d) Dominar la comunicación oral y escrita para la transmisión de la información en la lengua propia y en otras de referencia para el Marco Común Europeo para las Lenguas, mediante también las herramientas digitales y las habilidades sociales y de interacción. e) Desarrollar habilidades y destrezas para el aprendizaje autónomo valorando el aprendizaje permanente, la indagación y la investigación y la iniciativa para la innovación y la creatividad en el desempeño de la profesión. f) Finalmente desarrollar un compromiso ético profesional a observar en la vivencia y de valores democráticos, del derecho a la igualdad de oportunidades y de la no discriminación y aceptación de toda diversidad sociocultural.

En lo relacionado con las competencias específicas, el mencionado plan de estudios del título de Grado MEPEF establece las siguientes: a) Conocer y comprender suficientemente el potencial educativo de la EF en la sociedad actual para trasladarlo al contexto escolar, lo que supone conocer y valorar el cuerpo y sus posibilidades motrices, el desarrollo psicomotor del niño, los fundamentos bio-fisiológicos del cuerpo humano para fomentar un modelo de actividad física saludable, conocer los fundamentos de iniciación deportiva, el valor expresivo del cuerpo en movimiento y conocer y valorar la actividad física para el ocio y el tiempo libre.

b) Ser capaz de manejar y dominar la didáctica específica de la EF para lo que deben haber adquirido y desarrollado las capacidades de organización y planificación, la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las posibilidades y capacidades del niño y saber utilizar el juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza. Además ha de saber descubrir las dificultades anatómico-funcionales, cognitivas o de socialización en el niño a partir de indicios y pistas motrices y corporales. c) Finalmente ha de ser capaz de relacionar actividad física con las otras áreas del currículo de forma interdisciplinar, creativa y expresiva, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como aprovechar los recursos, técnicas y fundamentos del medio natural como rico contexto de intervención y orientar la práctica de actividad física en el contexto extraescolar.

En el currículo de Educación Física para Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006) se destaca la necesidad de adquirir por el alumnado de esta etapa conocimientos y habilidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras, las habilidades motrices, la expresividad y comunicación mediante el cuerpo y sus posibilidades de movimiento (actividades físicas artístico-expresivas), hábitos de vida saludables relacionados con el uso del cuerpo, la alimentación y la práctica de actividad física, y la vivencia de las diversas manifestaciones culturales de la motricidad humana mediante el juego motor y las actividades deportivas.

Pensando en ello, de las competencias específicas que aparecen en el plan de estudios del título de Grado MEPEF deberían destacarse fundamentalmente dos de ellas:

a) la capacidad como docentes de promover hábitos y estilos de vida saludable en los escolares mediante la práctica de actividad física, prolongada a los tiempos de ocio;

b) la capacidad de impulsar hábitos de vida saludables a través de la creación de una conexión perdurable entre la práctica de actividad física y el mantenimiento de hábitos de higiene y de salud (Baena- Extremera & Granero-Gallegos, 2012)

De la misma manera con la que hemos abordado el análisis de las competencias profesionales para el título de Grado MEPEF considerando su correspondiente plan de estudios, abordamos también el plan de estudios del título de Grado CAFyD pero desde el planteamiento de la Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC), que en Valladolid imparte dicho grado universitario.

En lo que se refiere a las competencias generales que promueve el título de Grado CAFyD, y pensando especialmente en aquellas de clara proyección docente, hemos de mencionar:

(http://www.uemc.es/es/FuturosAlumnos/Grados/Documents/Competencias_Basicas.pdf)

f): a) Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. b) Desarrollar habilidades de liderazgo, relación interpersonal y trabajo en equipo. c) Desarrollar competencias para la adaptación a nuevas situaciones, resolución de problemas, y para el aprendizaje autónomo. d) Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional.

- e) Conocer y actuar dentro de los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional. f) Capacidad de organización y planificación. g) Capacidad para tomar decisiones. h) Capacidad de autocrítica y crítica. i) Capacidad para generar nuevas ideas. j) Capacidad de análisis y síntesis.
- k) Comunicación oral y escrita en lengua nativa. l) Capacidad para adquirir una conciencia respetuosa con el medio ambiente y que reconozca la interdependencia de los derechos humanos el desarrollo sostenible y la paz.

Respecto a las competencias específicas y propias del título, se describen en relación a su vinculación con el ejercicio docente las siguientes:

(http://www.uemc.es/es/FuturosAlumnos/Grados/Deporte/Documents/GR%20CAFD_Competicencias.pdf):

- a) Conocer y comprender los factores fisiológicos y biomecánicos, así como los comportamentales y sociales que condicionan la práctica de la actividad física y el deporte. b) Conocer y comprender los efectos de la práctica del ejercicio físico sobre la estructura y función del cuerpo humano, así como sus efectos sobre los aspectos psicológicos y sociales. c) Conocer y comprender los fundamentos, estructuras y funciones de las habilidades y patrones de la motricidad humana. d) Conocer y comprender los fundamentos del deporte. e) Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y del deporte, con atención a las características individuales y contextuales de las personas. f) Promover y evaluar la formación de hábitos perdurables y autónomos de práctica de la actividad física y del deporte. g) Planificar, desarrollar y controlar el proceso de entrenamiento en sus distintos niveles. h) Aplicar los principios fisiológicos, biomecánicos, comportamentales y sociales, a los diferentes campos de la actividad física y el deporte. i) Evaluar la condición física y prescribir ejercicios físicos orientados hacia la salud.

j) Identificar los riesgos que se derivan para la salud, de la práctica de actividades físicas inadecuadas. k) Seleccionar y saber utilizar el material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad. l) Promover, diseñar, desarrollar y evaluar actividades físicas en el medio natural, así como la formación de hábitos de respeto hacia dicho medio. m) Desarrollar las capacidades de expresión, relación y creación como premisas fundamentales para llevar a cabo un trabajo corporal de carácter expresivo, utilizando diferentes técnicas para representar individual o colectivamente estímulos internos y externos. n) Conocer y comprender las manifestaciones corporales y de actividad físico-deportiva en la historia, desde sus aspectos ideológicos, sociales, pedagógicos y técnicos. ñ) Relacionar la investigación de la enseñanza de las actividades físico-deportivas con la formación permanente en la práctica docente. o) Capacidad para promover el acceso al ámbito deportivo de mujeres y hombres en condiciones de igualdad efectiva. p) Capacidad para integrar a las personas con discapacidad al ámbito deportivo.

q) Adquirir un compromiso ético profesional de respeto a la dignidad humana, los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, y la igualdad de hombres y mujeres. r) Fomentar el interés por la lengua extranjera, así como la concienciación de la importancia de la comunicación entre distintas culturas. s) Incentivar la creatividad. t) Desarrollar la capacidad de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Si observamos la formulación de las competencias del plan de estudios nos damos cuenta de la presencia de gran número de capacidades que han de adquirirse y desarrollarse en la formación inicial del graduado en CAFyD y ponen al futuro docente de EF en situación de aplicabilidad no solo del saber sino también del hacer, lo que tal y como señala Le Boterf (Le Boterf, 2001) le facilita la predisposición para tomar la iniciativa, saber actuar en escenarios reales y no conformarse solamente con manejar y demostrar los conocimientos específicos adquiridos en el contexto académico.

Esto supone estar capacitado profesionalmente para aceptar como parte del ejercicio profesional docente que existen numerosos problemas, ser capaz de detectar esos problemas en contextos reales y saber articular las soluciones pertinentes para resolverlos efectivamente. Todo ello va a implicar al docente de EF saber gestionar adecuadamente las situaciones-problema de la profesión, o mejor dicho, y continuando con la perspectiva de Le Boterf, actuar de forma única y original mediante la movilización de los recursos aprendidos y vivenciados hasta entonces para emitir una respuesta efectiva y única ante esa problemática (Le Boterf, 2001).

2.8 DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Tal y como apuntamos en el apartado 1.3 del presente trabajo, y siguiendo la estructura marcada por el proyecto Tuning (Wagenaar & González, 2003), queremos indagar sobre las competencias genéricas o transversales que éste plantea.

Como hemos visto en el Proyecto Tuning, las competencias genéricas o transversales son aquellas capacidades comunes a cualquier titulación, como trabajar en equipo o tomar decisiones. En la sociedad en la que vivimos, cambiante y compleja, estas capacidades resultan de gran importancia para el desempeño profesional y teniendo en cuenta además que las capacidades y destrezas propias de las competencias específicas no son suficientes para resolver los problemas y necesidades laborales a abordar.

Así y a modo de ejemplo a un profesional del ámbito del turismo no solo le bastaría para desempeñar bien sus funciones conocer los entresijos de las tareas que le son propias, además ha de valorar el trato al cliente como elemento también indispensable para culminar perfectamente su desempeño profesional (mostrando un trato amable y respetuoso, sabiendo trabajar en equipo, reconociendo los errores para mejorar en los servicios prestados o desarrollando habilidades de autocontrol emocional).

Estamos ante una serie de capacidades transversalmente comunes a gran cantidad de titulaciones y consiguientes profesiones que complementan las capacidades específicas y propias que también son necesarias para su adecuado y eficaz desempeño.

En muchas ocasiones los conocimientos y destrezas propias de una determinada disciplina profesional resultan insuficientes si de lo que se trata es de resolver problemas y aportar soluciones creativas y alternativas; esto es: ser competente.

De la triple estructura que el Proyecto Tuning plantea sobre las competencias genéricas o transversales, abordaremos en el presente trabajo de investigación las de carácter interpersonal.

Como ya hemos visto, las competencias interpersonales se relacionan con capacidades y habilidades sociales como el control emocional, el manejo de las relaciones sociales, la capacidad de valoración de la multiculturalidad, la capacidad crítica o el compromiso ético profesional (Wagenaar & González, 2003)

Las competencias interpersonales recogen gran cantidad de capacidades relacionadas con la inteligencia social (Goleman, 2006) o capacidades que requieren del conocimiento del funcionamiento de las relaciones sociales y del comportamiento inteligente en ellas. Este hecho desde la profesión docente es crucial pues de él dependen capacidades como la comunicación, la cooperación y el trabajo en equipo, el manejo de habilidades sociales, la apreciación y la actuación ante la diversidad en el aula, la aceptación de la crítica y el desarrollo de la autocrítica para profesionalmente mejorar o el compromiso ético, ciudadano y democrático.

Todo esto supone como sostiene Goleman, una expansión de lo personal a lo pluripersonal, lo que permite evolucionar desde el conocimiento y la valoración de las habilidades intrapersonales e interpersonales, hasta su manejo desde dentro de las relaciones sociales de compromiso, en este caso profesional, entre el triángulo formado por el docente, el alumnado y sus familias, y el resto de profesionales y personas que conforman la comunidad educativa de referencia.

Por todo ello podríamos plantear, como lo hizo en su momento Edward Thorndike, que las competencias interpersonales del docente le permitirían enfrentarse a la realidad del aula desde el “saber actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Goleman, 2006)

En la figura 2, tal y como marca el Proyecto Tuning (Wagenaar & González, 2003), anotamos la estructuración de las competencias interpersonales en las seis categorías de capacidades que éste propone:



Figura 2 *Categorización en capacidades de las Competencias Interpersonales (Proyecto Tuning)*

A continuación analizaremos cada una de estas capacidades para descubrir el verdadero valor que pueden adquirir en la formación inicial del docente de EF y su proyección profesional en el aula de primaria y de secundaria.

2.8.1 Trabajo en equipo

Supone una exigencia primaria para cualquier puesto de trabajo y requiere la superación del individualismo para observar el trabajo desde una perspectiva de colectivo que integrado persigue un objetivo común. En el contexto profesional docente, en muchas ocasiones la individualidad prevalece en detrimento del equipo de trabajo, pensando herméticamente que un punto de vista o unos conocimientos y saberes propios nos distancian de las personas con las que podemos construir nuevas metodologías o nuevas formas de plantear la enseñanza y aprendizaje al alumnado.

En el otro extremo hay quienes sacrifican la libre acción de la individualidad en pro de lo colectivo, contribuyendo con ello perder las ricas aportaciones del individuo a la colectividad y lo que podría suponer de enriquecimiento al objetivo común. Por lo tanto y sin pensar en una homogeneidad de pensamiento en el seno de un equipo de profesores y profesoras que desean trabajar como un equipo, si no más bien todo lo contrario, comprendiendo que la individualidad en el trabajo colectivo es un plus a respetar y destacar, el trabajo en equipo precisa de la originalidad de cada individuo para engrandecer y dotar de más calidad a las soluciones conjuntas a los problemas comunes que se pretenden cooperativamente resolver.

En esta línea y ahondando algo más podemos señalar dos aspectos a considerar para que el trabajo en equipo prospere: la identificación con la institución para la que se trabaja y la coordinación (Zabalza, 2013).

Por un lado el sentido de pertenencia al centro educativo en el que el docente trabaja es un elemento importante a considerar, pues de él depende que ese docente construya su identidad con respecto a su centro o institución educativa, las personas que forman parte de esa institución y la vivencia de las relaciones que se establecen, incluidas las de trabajo. El sentirse perteneciente a la institución educativa para la que se trabaja puede construirse y definirse en distintos grados de intensidad en función del compromiso adquirido por el docente, las relaciones establecidas con los demás miembros de la institución, los tiempos de contacto con los demás trabajadores a lo largo de la jornada de trabajo, los climas relacionales que se respiran en la entidad, o el feedback que recibe el profesional por parte de la institución ante los servicios que éste le presta.

De esta manera podemos encontrar niveles de compromiso hacia la institución muy altos por que hay un sentido de pertenencia que trasciende lo meramente profesional para formar parte de la vida de la persona, o niveles de pertenencia que se vinculan exclusivamente a la jornada laboral.

Por otro lado es necesario apuntar que el trabajo en equipo también requiere de la coordinación de sus miembros para encarar funcionalmente el objetivo común que van a abordar. La coordinación que un equipo de docentes que quiere trabajar de forma cooperativa necesita, pasa por reconocer y asentar como principio básico, que coordinar no supone cercenar la libertad individual, sino garantizar que el trabajo de cada miembro del equipo sea realmente efectivo para los demás y para el objetivo común del equipo, y eso en muchas ocasiones también pasa por limitar la libertad individual de actuación en favor de la acomodación del individuo a la dinámica grupal en la que se va a participar, lo que en ocasiones lleva al roce y al conflicto.

Esto supone mostrar especial predisposición por la escucha activa, por la discusión y el debate como espacio y herramienta para plasmar en el seno del equipo la genialidad, la originalidad o la creatividad de cada uno, mediante la puesta en común de ideas, materiales elaborados, experiencias vividas, o proyectos innovadores docentes de propia creación.

Pero para ello es necesario que distingamos entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo. El trabajo cooperativo supone un plus de calidad en el trabajo en equipo que un grupo de docentes decide iniciar para sacar adelante un objetivo común.

Requiere saber estructurar el trabajo de manera meticulosa para que en todos los miembros del equipo, exista una implicación total de todos, hasta el punto de conseguir en cada uno de los miembros del equipo un corresponsabilidad hacia su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás compañeros, y hacia las propias propuestas y las propuestas e iniciativas de los demás, para alcanzar el objetivo común que los une (Collado , Fraile, & López, 2014).

Un trabajo en equipo meramente colaborativo supondría la vinculación de un grupo de personas que se unen en pro de un fin común, para producir cuantas tareas requiera el cumplimiento o la satisfacción de ese bien común, pero sin la garantía de las condiciones de interacción simultánea de todos sus miembros, ni la de participación equitativa.

En este sentido son necesarios ciertos requerimientos previos para que el ejercicio de cooperación sea altamente efectivo como por ejemplo las suficientes habilidades de relación interpersonal, las habilidades comunicativas y expresivas, la capacidad de relativización de las discrepancias, la posibilidad no solo de cambiar de opinión sino de permitir en los demás que también lo hagan y la capacidad de afrontar constructiva y positivamente los conflictos que pudieran surgir.

El docente de EF a veces pasa gran parte de su jornada fuera del recinto común del centro educativo (pasillos, aulas, sala de profesores, biblioteca) siendo sus espacios de trabajo propios el gimnasio, las canchas polideportivas o el patio del centro. Esta peculiar desconcentración para el desempeño de su profesión, puede llegar a suponer un pequeño escollo para establecer relaciones interpersonales de base (confianza o empatía), para abordar el trabajo en equipo, en cuyo caso, el esfuerzo por romper la individualidad de la realidad docente en el área de EF puede ser mas significativo que el de los profesionales de otras disciplinas docentes, que pueden disfrutar de mas momentos, por ejemplo, de intercambio de opiniones en la sala de profesores o colaboraciones puntuales entre aulas o dinámicas de cooperación por la proximidad de aulas, dado que se concentran en un espacio común que todos pisan y por el que todos se acaban moviendo a lo largo de la jornada escolar.

Esta situación particular del docente de EF nos permite reflexionar sobre la necesidad de mantener una actitud de no alienación y sí de participación en nuevas situaciones o espacios como las que sobrevienen de la asunción de responsabilidades en la vida del centro, o del liderazgo de nuevos proyectos de innovación docente.

La capacidad de trabajar en equipo (Ferrer Pérez, 1988) le va a permitir al docente de EF reflexionar sobre aspectos como la necesidad de conocer el papel que cada miembro su equipo de trabajo representa y las funciones que le son atribuidas, y de las que se responsabiliza (saliendo de la individualidad del yo para abrazar la generosidad del nosotros), la necesidad de confiar de base en la capacitación de todos los miembros del equipo para abordar los problemas y aportar posibles soluciones, o la conveniencia del feedback para aceptar sugerencias o correcciones, o intercambiar ideas en clave de debate, para avanzar conjuntamente) , con lo que podríamos considerar que desde esta perspectiva, sería posible establecer redes eficaces de trabajo que permitieran abordar múltiples problemas educativos, proyectos docentes de centro, o iniciativas innovadoras favorecedoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Hoy en día esta competencia transversal es de vital importancia en la formación de todo docente independientemente de la disciplina que curse, hasta tal punto de ser muy valorada en entornos laborales y también académicos; así lo avalan algunos trabajos de investigación sobre percepción de competencias profesionales en estudiantes de magisterio (Fuentes Abeledo, González Sanmamés, & Raposo Rivas, 2008), o en estudiantes de magisterio especialistas en EF (Romero, Zagalaz, Martínez, & Romero Rodríguez, 2011), u otros sobre su presencia y grado de consecución en algunos planes de estudios universitarios (Pazo Haro & Tejada Mora, 2012).

2.8.2. Comunicación con expertos de otras áreas

Supone la salida de la especificidad del área de EF para adentrarse en el ejercicio de compartir vida profesional en el centro educativo con docentes de otras áreas o profesionales de otras disciplinas en ejercicios de colaboración y ayuda mutua.

Como hemos visto, la Universidad, desde el proceso de Convergencia al EEES, ya se prepara para capacitar a los futuros docentes a encarar sus responsabilidades profesionales en relación a los constantes retos que la sociedad plantea (Wagenaar & González, 2003).

La clave está en reconocer que la asimilación de contenidos por parte del alumno ya no es el único mecanismo capacitador y garante de la futura solvencia profesional al enfrentarse éste al mercado laboral. El ser experto en una disciplina ya no es suficiente, además, los docentes, en su formación inicial, han de comenzar a adquirir y desarrollar competencias como la capacidad de comunicarse, no solamente para saber transmitir la información, sino también para alcanzar verdaderamente un ejercicio de colaboración con colegas de la misma o diferentes áreas y profesionales de distintas disciplinas, que interactúan de forma entrelazada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado al que se dirigen en su ejercicio profesional. Algunas investigaciones sobre la percepción del profesorado universitario que trabaja en la formación inicial del profesorado avalan la importancia de la presencia de esta competencia genérica en los planes formativos de los futuros docentes (Corominas , Tesauro, Capell, Teisidó, Pèlach, & Cortada, 2006).

Por eso no es extraño en la realidad educativa actual interactuar en contextos educativos con perfiles profesionales además del docente como trabajadores sociales, personal sanitario, trabajadores de asociaciones humanitarias y ONG, o profesionales del servicio a la ciudadanía como la policía o protección civil.

Esta realidad obliga a ejercer la flexibilidad y a establecer cauces abiertos de comunicación para encarar exitosamente las necesidades de la realidad del aula y del centro y por ende del alumnado. Y desde ahí contribuir en la tarea compartida de predisponerse a compartir información, iniciativas, ideas, proyectos o soluciones a los problemas de la realidad en la que se ejerce.

Entendemos la comunicación en este sentido y con mayor profundidad (superando la concepción puramente lingüística) como una síntesis singular de habilidades y estilos que el sujeto (docente de EF) emplea en relación a las características de los contextos y participantes con los que interactúa (colegas del centro educativo, alumnado, madres y padres, profesionales de otras disciplinas) y con los que establece relaciones de interacción y comunicación (De la Luz, De la Luz, Lemus , Valdés, & Padrón, 2010), en el aula, en la sala de profesores, en las tutorías, en las reuniones de trabajo o en el desempeño de funciones no docentes (dirección, secretaría) y la interacción consiguiente con otros profesionales y representantes de otros sectores laborales.

Esta acción comunicativa interpersonal debe considerar los principios constructivistas de la teoría de la comunicación y del aprendizaje dialógico en relación a la valoración de la comprensión mutua, la reflexión crítica, la negociación y el dialogo para llegar a acuerdos y establecer cauces de intercambio y reflexión sobre conocimientos, ideas o experiencias (Fraile, 2004b).

Una predisposición a la comunicación transversal con colegas y profesionales en aras a un objetivo común como es el desarrollo de buenas prácticas de aula, puede ayudar a superar la barrera de la parcelación del conocimiento, favoreciendo la interdisciplinariedad. Y desde el ejercicio de compartir objetivos comunes, ideas afines, materiales, métodos, saberes comunes o diversos, y experiencias se promueve el trabajo colaborativo.

En este sentido el profesorado de EF y en relación a la atención a la diversidad necesita del asesoramiento y el feedback que figuras profesionales de la orientación educativa o de la psicología le ofrecen, para mejorar su disposición y entrega profesional hacia la inclusión. Para atender a la diversidad (Ríos Hernández, 2005) el apoyo del profesor de educación especial así como el asesoramiento y la orientación de los equipos multiprofesionales, supone una de las bases esenciales para atender la heterogeneidad del aula y las necesidades que se presentan. Una comunicación estrecha, estable en el tiempo, que fructifique en verdaderas medidas de colaboración en pro de la atención al alumnado que más lo necesita, supone para el docente de EF obtener ganancias en la detección de las necesidades del alumnado y planificar las actuaciones oportunas para desde el área hacer frente a sus necesidades, e igualmente ganancias en el establecimiento de las adaptaciones curriculares individualizadas pertinentes para cada caso concreto a atender.

Una comunicación real entre docentes y entre estos con otros profesionales que trabajan en el contexto educativo es fundamental para conocer y compartir las necesidades del alumnado y establecer políticas colaborativas de intervención, y este ejercicio supone la antesala para trabajar en equipo contribuyendo con ello a la democratización del aula, del currículo y del ejercicio profesional de la docencia (Fraile, 2004b).

Son consecuencias de esta capacidad comunicativa profunda, la colaboración interdisciplinar e interinstitucional, por la que el docente de EF participando activa y responsablemente en la vida del centro y en su apertura a la comunidad, coopera con otros profesionales del propio centro y de otros centros e instituciones sociales, educativas y ciudadanas, intercambiando conocimientos, indagando conjuntamente, compartiendo reflexiones sobre experiencias, o compartiendo inquietudes y proyectos, contribuyendo con ello a la realización de una escuela verdaderamente abierta a la comunidad en la que se inserta, “superando el miedo a perder el control y el poder” (Fraile, 2004b) que ofrece el individualismo descomprometido de una figura docente que solo actúa en el horario laboral que marca su contrato, pues no se siente miembro de un gran grupo de profesionales con objetivos en común (Zabalza, 2013).

La importancia de la comunicación como competencia profesional a adquirir por los futuros docentes en su formación inicial, e imprescindible para que ésta sea adecuada y útil a los contextos educativos profesionales futuros, aparece ya en varios estudios entre los que quiero destacar el llevado a cabo con estudiantes de Magisterio en la especialidad de EF de primero y tercer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada) en 2014 (Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2014).

2.8.3. Habilidades en las relaciones interpersonales

En lo referente a la capacidad que ha de tener el docente para establecer relaciones interpersonales en el centro educativo, supone ser consciente de la importancia que tienen las relaciones que se establecen en el día a día con colegas, madres y padres, y alumnado.

Siendo fiel a las palabras de Goleman (Goleman, 2006) estaríamos refiriéndonos a aquellas habilidades que nos permiten desarrollar la inteligencia social, es decir no solamente prestar atención al conocimiento del funcionamiento de las relaciones interpersonales, sino también al comportamiento inteligente en ellas, haciendo que lo unipersonal y lo bipersonal se entremezclen en relaciones de interacción constantemente sanas.

Edward Thorndike (Goleman, 2006), en 1920 afirmó en un artículo publicado en el Harper's Montly Magazine que “la falta de inteligencia social puede convertir al mejor de los mecánicos de una fábrica, en el peor de los capataces”. Esta aseveración nos trae de nuevo a la conciencia que el ejercicio profesional de éxito, no pasa solamente por el excelente manejo del conocimiento o de las destrezas y habilidades, sino que pasa también por el manejo de las relaciones de interacción con las personas que atraviesan la vida personal y profesional de un individuo en multitud de contextos y situaciones, influyendo en el desempeño de sus tareas y funciones.

Howard Gardner (Gardner, 2005) habla en este sentido de inteligencia interpersonal que es la capacidad para comprender a los demás (sus necesidades, frustraciones, éxitos, fracasos, demandas) o dicho con sus propias palabras “la capacidad para discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas”.

Así y siguiendo de nuevo a Thorndike, la inteligencia social o interpersonal nos va a permitir “afrontar adecuadamente los imperativos prácticos de la vida” (Goleman, 1998), lo que va a permitir en el ejercicio docente no solo contar con la única herramienta de los conocimientos propios del área, sino con otras que nos permitirán manejar intencionadamente las relaciones con el alumnado.

Se establecerían de este modo con el alumnado negociaciones en el trabajo a desarrollar y la manera de afrontarlo, creando un clima de aula apropiado para la tarea, valorando las emociones y sentimientos del alumnado resultado de sus vivencias escolares y personales, o estableciendo relaciones de colaboración con las madres y padres del alumnado en su beneficio.

Para Peter Salovey este ejercicio pasaría antes por ser capaz de reconocer las emociones de los demás, o lo que es lo mismo, poseer la capacidad de empatía para sintonizar con las señales sociales indicadoras de lo que quieren o necesitan los otros (Salovey & Mayer, 1990). El docente de EF ha de valorar positivamente la empatía como recurso para comprender las vivencias, emociones, sentimientos y circunstancias personales de su alumnado como base para comprender el porqué del fracaso o el éxito académico. La máxima apertura hacia nuestras propias emociones ayudará a perfeccionar la capacidad para comprender y sintonizar con el alumnado.

Uno de los aspectos que estructuran la capacidad de empatía (reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás, o valorar sus emociones o sentimientos) es el hecho simple de prestar atención (Goleman, 2006). En muchas ocasiones los docentes de EF prestan una única atención a la consecución de los objetivos y contenidos del currículo a impartir en las enseñanzas obligatorias en las que ejerce.

No se puede ser verdaderamente empático si no se invierte un tiempo y una atención en reconocer y valorar por ejemplo cómo está emocionalmente el alumnado en el aula. Es necesario escuchar, comprender, y verlo todo con los ojos del otro (Covey, 2013). La dedicación docente está atravesada necesariamente por atender las necesidades del alumnado, no solamente académicas sino también vitales y desde esa sintonización atenta, prestarle la ayuda necesaria. El respeto y la sensibilidad ante los problemas y las dificultades personales y de aprendizaje, se relaciona de forma íntima con la capacidad de “meterse en la piel” del alumno, siendo consciente de que se requiere en muchas ocasiones cierto auto-control para, dejando a un lado la impulsividad en las acciones y las declaraciones para con el alumnado, actuar empáticamente y en función de sus necesidades (Fuentes Abeledo, González Sanmamés, & Raposo Rivas, 2008).

Pero para ser en verdad empáticamente competente con el alumnado que asiste a las clases de EF no basta con conectar con sus emociones (reconociéndolas y valorándolas), sino que procurando ser lo mas cercano a su sentir, es necesario cerrar el círculo respondiendo compasivamente a sus necesidades y problemáticas, no solamente académicas sino emocionalmente personales (Goleman, 2006), ejercicio que pasa por discurrir emocionalmente en paralelo con los compañeros y colegas de otras áreas, madres, padres y alumnado.

La importancia que adquiere esta competencia en la formación inicial del profesorado aparece ampliamente valorada y documentada en varios estudios e investigaciones en las que se expresa la percepción de los estudiantes, su grado de importancia concedida, la utilidad para la profesión docente y el grado de presencia en algunos planes de estudio vinculados a la formación inicial del profesorado con varias menciones incluida la EF (Fuentes Abeledo, González Sanmamés, & Raposo Rivas, 2008).

2.8.4. Apreciación de la diversidad y la de multiculturalidad

Ante la pregunta de cómo se enfrenta el profesorado de EF a la realidad diversa y multicultural de los centros, hemos de pensar primeramente en su capacidad de reconocer y apreciar dicha diversidad y multiculturalidad como aspecto intrínseco a la complejidad de las situaciones educativas en los centros y aulas que ha de atender. Pero cabe preguntarse igualmente qué significa apreciar la diversidad y la multicultural para el docente de EF. Pues bien, supone reconocer el principio de normalización que recoge la actual normativa educativa (Ley Orgánica 8/2013) para garantizar la no discriminación y la efectiva igualdad de acceso y permanencia de todos en el sistema educativo (Art. 79 bis).

Esto conlleva un cambio en las actitudes sociales y de pensamiento del docente. El cambio de actitud y de pensar (Fraile Aranda, 2013), permite aceptar la diversidad y la diferencia en el alumnado y reconocerle a la vez, los mismos derechos que tiene el resto de la población, disponiendo de forma individualizada la atención educativa que requiera en cada momento de su desarrollo (Ríos Hernández, 2005).

La Conferencia Mundial sobre derechos del alumnado con necesidades educativas especiales, organizada por la UNESCO en Salamanca en 1994 (Ríos Hernández, 2005), estableció ciertas conclusiones que merece la pena destacar:

- Cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño y niña tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos, así como la aplicación de sus programas, deberían ser diseñados para aglutinar todas las características y necesidades de todo el alumnado.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a un sistema pedagógico centrado en el niño y capaz de satisfacer sus necesidades.
- Las escuelas ordinarias, con esta orientación integradora y normalizadora, suponen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, contribuyendo a una sociedad más integradora y facilitando el acceso de todos a la educación.

Por tanto, la normativa educativa actual y las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, inducen de alguna manera al docente a apostar por actuaciones de atención a la diversidad para garantizar en condiciones de igualdad, los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, las mejores condiciones de permanencia en el sistema educativo, y la posibilidad de recibir una educación de calidad que contemple sus posibilidades y necesidades en un contexto heterogéneamente enriquecedor para todos.

Las respuestas educativas para atender las necesidades del alumnado suponen en los centros y agentes educativos una serie de decisiones conjuntas de claustro (reflejo de una línea educativa individual y grupal), un ambiente de aprendizaje creado en el centro, y una flexibilidad organizativa reflejada en las planificaciones educativas de las actividades y la organización y distribución del alumnado (Ríos Hernández, 2005).

Pero esta apertura a líneas educativas inclusivas y cercanas a la atención a la diversidad y a la multiculturalidad, requieren primero de la apertura a la diversidad y a la multiculturalidad de cada docente como individuo.

En opinión de algunos investigadores y expertos en educación (Imbermón, 1992), (Hargreaves, 1997), (Porrás, 1998) y (Fraile, 1998) la valoración de la diversidad y de la multiculturalidad como elementos enriquecedores de la educación necesita de dos ingredientes importantes: la apertura a la integración y a la inclusión como centro educativo (carácter institucional), y la capacidad del profesorado para abrirse a modelos educativos diversos y variados (carácter personal).

Esto supone por parte del docente de EF una actitud indagativa sobre su práctica profesional, una actitud reflexiva y crítica a cerca de lo que hace para reconceptualizar su ejercicio profesional y una apertura a la innovación para mejorar su praxis, disponiéndose al diálogo y al debate grupal como preámbulo a la participación individual y conjunta, en acciones educativas tendentes a poner en alza lo diverso y lo multicultural. Tareas docentes a efectuar por el profesorado de EF como desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa de todo el alumnado, o desarrollar actividades educativas que muestren y pongan en valor las realidades multiculturales de éste, enriqueciendo en valores con ello el ambiente escolar, pasa por pensar también en clave de grupo. Para dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado se necesita, no solo mayor formación específica en estas cuestiones, , sino también visión de conjunto para no actuar aisladamente sino como bloque que apuesta por un mismo objetivo: la inclusión (Mendoza Laiz, 2009).

El docente de EF no ha de confundir educación inclusiva con integración. Podríamos desarrollar ampliamente el tema, pero para comprender la necesidad de desarrollar actividades inclusivas, apuntamos algunas características de la educación inclusiva y su diferencia con la integradora para ubicar la capacidad mencionada (Leiva Olivencia, 2013).

a) A la integración le basta con la unificación de todo el alumnado en un único lugar, le preocupa el acceso, pero no requiere de transformaciones profundas en las metodologías docentes; se fija en las discapacidades, dificultades y hándicaps y desde ahí se trabaja; en la medida en la que el docente piensa que cierto alumnado por sus dificultades, discapacidades, procedencia o limitaciones, entorpece o retrasa el avance de los otros, éste se posicionará desde una perspectiva integradora y excluyente (típicos eslóganes pronunciados en el gremio: “si quieres estar, no molestes”, o “a mi mientras no me distraiga al resto...”, son característicos de este pensamiento).

b) Pensar en clave inclusiva ha de suponer para el docente de EF trabajar para que todo el alumnado sin excepción se sienta acogido, aceptado y valorado; considerar las posibilidades y potencialidades del alumnado para desde ellas conseguir la participación y el aprendizaje; cambiar el pensamiento como docentes para buscar métodos educativos mas cooperativos y transformadores para con el alumnado; diseñar y preparar espacios y actividades en donde puedan darse verdaderas relaciones humanas entre alumnado y profesorado; pensar en clave de eliminación de barreras y no de personas para la acción compartida e interactiva de todo el alumnado; reflexionar sobre la propia acción docente (“cómo puedo ayudar”; “cómo puedo hacer para que todos participen”); cambiar la actitud y la escala de valores en el discurso y en la praxis, aproximándonos a un ejercicio profesional mas democrático.

De otra parte y en la línea inclusiva, apoyar como docente la tarea que el centro educativo desarrolla para poner en valor hacia toda la comunidad educativa las múltiples realidades multiculturales de todos los grupos de escolares, supone renovar la apuesta por un modelo de escuela inclusiva que se apoya en el principio de heterogeneidad intercultural y sobre el que se desarrolla todo el planteamiento pedagógico institucional (Zagalaz Sánchez, 2010). Toda actividad multicultural en la institución escolar consiste en fomentar y programar actividades que favorezcan el conocimiento de las características y peculiaridades de todos los grupos culturales. Así aparece un nuevo planteamiento de escuela más coherente con la sociedad y realidad en la que se inserta.

Se trata de una institución que, en su proyecto educativo, define claramente el principio antropológico de la heterogeneidad intercultural, y hace pivotar a su alrededor el planteamiento pedagógico escolar.

En este sentido, en relación a la formación inicial del profesorado, coincidimos con autores que defienden que un docente que va a formar parte de la escuela inclusiva y va a enseñar valores inclusivos, ha de conocer la naturaleza de la cultura inclusiva que va a enseñar, y eso pasa por formarse dentro de un paradigma reflexivo, siendo responsable y autónomo, así como analítico y crítico para tomar en el ejercicio profesional futuro las mejores decisiones (Leiva Olivencia, 2013).

También, funciones para un docente de EF como reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual, y emocional del alumnado que participa en sus clases, reconocer las diferencias socioculturales de su alumnado o dar el paso decisivo de preocuparse también por aquel que mas lo necesita, requiere necesariamente de una enorme capacidad de empatía, que como apunta Daniel Goleman, precisa de la necesaria conciencia de las necesidades y sentimientos ajenos con la consiguiente respuesta, pero no solo en el sentido emocional, sino también en el sentido cognitivo, ya que a mayor historia personal compartida con una persona, mas atentos y abiertos nos posicionamos ante ella; o mejor dicho, de forma mas semejante será nuestro pensamiento y reacción ante sus necesidades (Goleman, 2006).

Finalmente desarrollar las tareas propias del función docente requieren del ejercicio de la “escucha empática” (Covey, 2013), que supone la capacidad de escuchar no con el espíritu de aportar contestación o aportación, sino con el espíritu de comprender.

Esto es, por ejemplo, entrar en el marco de referencia de un alumno o alumna con problemas personales, saliendo de nuestro propio marco desde el que lo vemos e intentamos solucionar todo.

Este ejercicio supone la capacidad de quitarse las gafas de la propia experiencia y la propia opinión, para ponerse las gafas de los demás y ver su problemática desde ahí y sin apuntar recetas milagrosas. Esto es mucho mas que comprender las palabras pronunciadas, requiere también la atención al lenguaje corporal de los gestos, las expresiones de la cara, o la postura corporal (Covey, 2013).

Algunos estudios e investigaciones sobre la percepción de la diversidad y la multiculturalidad en el profesorado de EF (Díaz del Cueto , 2009), junto con estudios que muestran la evolución de la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial sobre la integración y la inclusión (Leiva Olivencia, 2013) nos ofrecen informaciones sobre la percepción de esta competencia por profesionales de la docencia de la EF (dominios, limitaciones), e interesantes reflexiones sobre el pensamiento de los estudiantes de magisterio sobre la educación inclusiva y su evolución a lo largo de su proceso formativo.

2.8.5. Autocrítica y crítica

Uno de las capacidades mas difíciles de adquirir y desarrollar por el colectivo docente, es la relacionada con encajar las críticas de los demás (colegas, madres y padres, alumnado), ejercer sobre si mismo una crítica reflexiva y madura, y ejercer la crítica constructiva y positiva sobre los otros (miembros de la comunidad educativa).

El pensamiento crítico (Willingham, 2007) es definido como la habilidad de ver los distintos lados de una situación, aspecto o cuestión. Supone estar siempre abierto a evidencias que no estén necesariamente de acuerdo con las propias ideas, lo que nos permite resolver los problemas o establecer conclusiones desde la aceptación de diversas posiciones y no solo desde la propia.

Algunos autores hablan del pensamiento crítico en cuanto la capacidad de formular preguntas para resolver problemas, recogiendo y valorando la información y proponiendo soluciones razonadas y contrastadas, desde una apertura mental que reconoce y concede valor a las opiniones y respuestas de los demás y siendo capaz, además, de comunicarse eficazmente (Paul & Elder, 2006).

De esta manera si consideramos esta capacidad en el profesorado de EF, éste ha de ser capaz de reflexionar sobre las ideas propias y su valor desde una visión de equipo docente y no desde la de individuo aislado, y reflexionar sobre las ideas de los otros reconociendo el valor que éstas también adquieren sobre los problemas a tratar. (Andreu-Andrés & García-Casas, 2014).

Un aspecto que puede ayudar a mejorar el pensamiento crítico en el profesorado de EF viene de la mano de la capacidad de reconocer y reflexionar sobre el propio error como aspecto positivo que ayuda a mejorar y avanzar en el ejercicio profesional. No siempre acertamos con las respuestas que se proponen a los problemas; en ocasiones, reconocer el propio error para pasar página y mejorar la propia praxis es el mejor de los antídotos para avanzar y evolucionar.

Otro aspecto que puede ayudar a mejorar mencionado pensamiento es el ejercicio de la proactividad, o lo que es lo mismo, ser responsable de los propios actos desde el dominio y poder de decisión que tenemos sobre ellos. No sería competente que un docente de EF en el ejercicio de su profesión se exculpara de toda responsabilidad, atribuyendo en exclusividad la responsabilidad de las consecuencias de su praxis al alumnado, a los colegas, al centro, o a las circunstancias. En este caso estaríamos hablando de un docente mas bien reactivo (Covey, 2013). Desde ser proactivo, es posible valorar que la crítica hacia uno mismo por parte de terceros, no tiene porqué tener un carácter de ataque personal sino puede poseer intenciones de mejora.

Siendo responsable de las propias actuaciones, decisiones y respuestas educativas en el ejercicio docente es posible que ante el fallo, también es posible estar abierto a que alguien nos aporte claves (constructivas) para mejorar, evolucionar y valorarlas como aspectos favorecedores del cambio y la mejora y no como simples ataques personales.

También desde un posicionamiento proactivo es posible reflexionar sobre la calidad de la práctica docente, de forma que desde el hecho de sentirnos responsable y consecuentes con las decisiones tomadas como docente, podemos mejorar nuestro trabajo y reflexionar sobre la calidad de las acciones ejercidas. Así se pueden reconocer las limitaciones en el ejercicio profesional y caminar hacia la evolución.

Pero para emitir juicios críticos positivos, constructivos y tendentes a sumar más que a restar en el seno de los equipos de trabajo como los claustros docentes, en donde en ocasiones se disiente, se marcan diferencias ideológicas y metodológicas, o se debate para tomar decisiones, es necesario controlar las emociones y dominar el arte de la templanza cuyo objetivo responde no a la represión de las emociones sino a su equilibrio. En numerosas ocasiones la tarea docente es estresante y angustiante generando cansancio en el desempeño profesional y roces entre colegas o con el alumnado y sus familias. Para Goleman la ansiedad, el enojo, o el pensamiento negativo son sabotadores que absorben la atención del individuo y que le alejan de la esencia de la tarea a desarrollar (Goleman, 1998). El docente de EF debe reconocer y dominar sus emociones para que éstas no interfieran en la capacidad de crítica a terceros y ésta se convierta más en la crítica para construir proyectos y tareas comunes, que en la crítica personal y destructiva que no aporta nada ni al progreso personal ni a la evolución grupal a favor del objetivo educativo común.

El control de las emociones y ser proactivo pueden ser dos claves para desarrollar el derecho a disentir y a mostrar el desacuerdo. Las tomas de decisiones conjuntas en ocasiones provocan desencuentros de opinión o de forma de entender la práctica docente. La evolución del grupo de trabajo va a depender de su capacidad de soportar los desencuentros, la diferentes opiniones a debate, o la posibilidad de que algunos miembros se posiciones en desacuerdo frente a la opinión de una mayoría.

Finalmente queremos destacar una ultima característica que puede definir la capacidad de autocrítica de un docente, que es la de reflexionar de forma compartida sobre el ejercicio profesional. Este complicado ejercicio pasaría por comprender y ser comprendido, para lo cual se necesita madurez.

Comprender requiere de consideración, y ser comprendido, necesita de grandes dosis de valentía y coraje. Desde luego que el simple hecho de pedir opinión sobre lo que se ha realizado en cuanto práctica profesional, requiere de grandes dosis de valentía, pero es sin duda la mejor forma de ganar en lo personal y profesional.

Reflexionar con el alumnado sobre las actividades físicas propuestas, los problemas surgidos en el aula y cómo los hemos ido solucionando, o reflexionar de manera compartida con algunos colegas por ejemplo sobre los planteamientos metodológicos decididos o la adecuación a la realidad del aula de los elementos del currículo del área, supone no solo valentía para enfrentarse a la crítica de terceros, sino supone también poner a prueba la credibilidad y la competencia personal (ethos) que proyectamos como profesionales del sector educativo y especialistas en el área.

Este hecho junto con la capacidad de compartir de manera empática con los demás (pathos) alineándose en disposición de sintonizar con ellos, y junto con la capacidad de razonar y dar causas sobre lo compartido y reflexionado conjuntamente (logos) nos puede ayudar a posicionarnos positivamente y como decíamos en clave de ganancia personal y profesional ante la posibilidad de cometer errores y abordarles también desde la reflexión conjunta (Covey, 2013).

Algunos estudios (Romero, Zagalaz, Martínez, & Romero Rodríguez, 2011) avalan la importancia de la capacidad crítica y autocrítica para el desempeño docente de la EF en la percepción de los estudiantes de EF de magisterio en universidades andaluzas.

2.8.6. Compromiso ético

Delors, en el informe de la UNESCO que dirigió en 1996, subrayaba el rol transmisor de valores del profesorado, lo que le obliga a mantener un comportamiento ejemplar y un compromiso personal y profesional en la defensa de valores y actitudes sociales como la tolerancia, el respeto, la solidaridad o la cooperación que ha de transmitir y ejemplificar en su ejercicio docente (Delors, 1996).

La unión educación y democracia concibe mejores individuos sociales (Fraile, 2004b) que se posicionan actitudinalmente de forma óptima ante los cambios rápidos de la economía y la técnica que suceden en la sociedad en la que vivimos.

Ejercer la docencia desde un posicionamiento democrático supone reconocer y valorar la participación de los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, madres y padres) para entre todos organizar el centro educativo, lo que supone trasladar de la exclusividad del docente al resto de agentes que participan de la vida del centro, el compromiso y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales que también repercuten en la vida del propio centro.

Este planteamiento, requiere de la valoración del punto de vista de los demás, de sus perspectivas, intereses, necesidades preocupaciones, vivencias, saberes, lo que conlleva al docente a escuchar y conversar con el alumnado, el profesorado del centro, y las familias y agentes sociales, e intercambiar informaciones y actitudes en beneficio de una red social de la que todos forman parte. Algunas investigaciones (González Ballesteros, Pesquero Franco, Sánchez Martín, Fernández Lozano, De Juanas Oliva, & Martín del Pozo, 2010) muestran el grado de importancia que los estudiantes otorgan esta capacidad en el ejercicio de la profesión docente.

De la misma manera exige valorar y favorecer el pensamiento libre del alumnado como un derecho esencial (Fraile, 2004b), lo que conlleva compartir con él en la misma realidad sociocultural la problemática social para avanzar conjuntamente en su abordaje. En este sentido es necesario recordar que entre los principios educativos que el docente de EF debe considerar para impulsar una educación democrática en el aula, está el respeto a las opiniones de todos (Fernández Balboa, 2000). Una actitud de respeto y tolerancia al alumnado, al profesorado y a las familias, que ha de estar basada en la atención, la escucha, el trato digno, la flexibilidad y la ausencia de comportamientos discriminantes.

En el área de EF el docente ha de respetar la destreza ejecutora de las acciones motrices de todo el alumnado, facilitando los conocimientos, estrategias, medios y actitudes para avanzar hacia la superación de las barreras. En muchas ocasiones, por ejemplo la subdivisión del alumnado por parte del docente de EF en grupos en función del éxito o el fracaso, la destreza o la torpeza, puede generar situaciones de menosprecio o de rechazo hacia ellos, entorpeciendo la coherencia en la transmisión de los valores sociales positivos y la vivencia de los mismos en el aula.

Por otra parte, el docente ha de mantener un posicionamiento actitudinal optimista y constructivo para contribuir desde ahí a la transformación social, lo que supone abordar la problemática social de manera mas empática, positiva, activa y comprensiva (Goleman, 2006), transmitiendo al alumnado un estilo y un modelo de participación social mas maduro, autónomo y sereno que lea ayude a enfrentarse a los problemas sociales intra-aula (resolución de conflictos) y extra-aula (problemáticas sociales actuales) (Monzonís Martínez & Capllonch Bujosa, 2014).

El docente ha de asumir un papel de guía que ayuda al alumnado a pasar de la visión mas elemental de la problemática social (percepción superficial de las diferencias sociales: por ejemplo riqueza-pobreza, o norte-sur) hasta la puesta en marcha de proyectos escolares que aportan humilde solución creativa y participada a algunos de esos problemas sociales que se ven cada día y en los que se implican personalmente (experiencias de voluntariado compartidas con colectivos desfavorecidos o propuestas reales de presencia entre minorías étnicas para desarrollar actividades socio-educativas) y que hacen real la transformación de la sociedad o las mejoras en la calidad de vida de algunas personas.

Un docente optimista, aun ante una realidad social sufriente, alberga expectativas de mejora, y se plantea que las cosas pueden ir mejor a pesar de los contratiempos o de los fracasos (Goleman, 1998).

El docente de EF puede y debe ser sensible con la realidad social que le rodea y transmitir a su alumnado la responsabilidad personal y social que empuja a la participación activa para la transformación de esa situación (Pazo Haro & Tejada Mora, 2012).

Algunas experiencias de intervención socioeducativa en centros de menores a iniciativa de jóvenes educadores aún en proceso de (Century & Delors, 1996) formación inicial (Mantecón Yuguero, et al., 2011), avalan que la actividad física y sus recursos suponen una herramienta poderosa para acercarse a colectivos desfavorecidos y compartir con ellos experiencias de aprendizaje mutuo, de valores solidarios y de maduración personal y profesional, fortaleciendo el compromiso social, la participación ciudadana responsable, la sensibilidad humana y la acción frente al inmovilismo.

Por otro lado, que el docente de EF se posicione de manera activa frente a la problemática social que le rodea y transmita ese valor de participación ciudadana y democrática a su alumnado, requiere de enormes dosis de empatía, sintiendo con las personas y sintonizando con sus realidades que no le son ajenas. Le requiere esforzarse por comprender lo que la otra persona siente, y cómo desde ahí reacciona y padece (Covey, 2013) para activarse y activar a los demás (alumnado, madres y padres, resto de profesorado del centro) a través de propuestas democráticamente responsables con la transformación de la realidad social en la que se inserta en el ejercicio de sus profesión y reivindicando el derecho a la crítica, a la denuncia de la injusticia social o a la salvaguarda de la igualdad de derechos y oportunidades de todos.

3. METODOLOGÍA

3.1 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Definimos “paradigma”, en cuanto a la conceptualización para entender la perspectiva elegida para la presente investigación, como “las realizaciones científicas universalmente reconocidas que proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Ritzer, 1993). Esto en ciencias sociales supone un consenso dentro de la comunidad científica, determinando las teorías, los instrumentos y los métodos válidos y legítimamente aplicables.

Respecto a la clasificación de los paradigmas, y no entrando en la vieja polémica de decidir sobre investigación cualitativa o cuantitativa, nos parece poco útil decidir por uno o por otro, porque si así lo hiciéramos, a posteriori deberíamos decantarnos coherentemente por unas técnicas específicas asociadas a uno y abandonar otras, perdiendo la posibilidad de servirnos de ellas para abordar los objetivos de la investigación si así lo necesitásemos.

Salvada esta clásica clasificación, preferimos abordar otra forma de tipificar los diferentes paradigmas. Para ello tomamos la siguiente clasificación (Del Rincón, 1995):

a) El paradigma positivista considera que solamente se puede entender un fenómeno desde una única explicación científica, aquella procedente de las ciencias naturales exactas. Indaga las causas que originan los fenómenos buscando leyes generales que permitan su control.

b) El paradigma interpretativo, recurre a datos cualitativos provenientes de gran variedad de fuente documental como escritos personales, grabaciones o entrevistas.

Se investigan los fenómenos en su contexto natural con lo que el investigador contacta con la realidad a investigar. Considera que los fenómenos estudiados forman parte de un todo (perspectiva holística) cuyas partes no solo estructuran ese todo, sino que dentro de él, se interrelacionan de forma dinámica y viva. A pesar de que el investigador se relacione con la realidad a investigar, lo que genera cierta empatía y por tanto nunca la postura total de objetividad, deberá no someter a juicio los contenidos emergentes subyacentes del proceso investigador (neutralidad empática). Otras características que nos interesa destacar son:

El paradigma sociocrítico supone una forma de generar conocimiento desde la experiencia desde y para la acción. Lleva consigo la participación y la reflexión de las personas, para desde ellas mismas adquirir una conciencia transformadora y emancipadora en beneficio de su propia comunidad. Desde esta concepción de que la persona es parte activa de la sociedad en la que vive y que su acción es motor de cambio social, este paradigma desde el punto de vista metodológico se basa en la investigación-acción y en la investigación colaborativa y participativa.

Desde este análisis clasificatorio de los paradigmas bajo los que se encuadran las investigaciones en ciencias sociales y en educación, en nuestro caso, nos hemos vinculado al paradigma interpretativo, pues nuestro fin último es comprender.

La finalidad de la investigación no supone predecir ni controlar, sino comprender los fenómenos y todo cuanto participa en ellos, reconociendo y atendiendo de esta manera la complejidad y multidimensionalidad que en educación suponen los hechos y situaciones que investigamos (Gimeno & Pérez, 1998).

Entre las características del paradigma interpretativo al que se adscribe nuestra investigación destacamos las siguientes:

- Los fenómenos a investigar se estudian y analizan en el contexto real con personas reales que participan de esa realidad (Universidad de Valladolid, en Segovia y Valladolid, y Universidad Europea Miguel de Cervantes).

- Entendemos nuestro objeto de investigación como un todo (holístico) en el que las partes son mucho más que la mera configuración de la estructura. Conforman un todo en constante interacción. En nuestro caso los diferentes grupos de estudiantes que se preparan para ser profesionales de la docencia de la Educación Física.

- Somos conscientes de la imposibilidad de ser absolutamente objetivos durante el proceso investigador, pues se toman en consideración no solo las percepciones (subjetivas) de los propios estudiantes que son parte activa de nuestra investigación, sino también las propias (también subjetivas) fundamentadas en ocasiones en experiencias personales, o fruto de las interacciones mantenidas con dichos estudiantes y a pesar de buscar en todo momento la neutralidad empática.

- La forma de entender nuestro proceso investigador relaciona la teoría con los resultados del trabajo de campo; adopta una postura de reflexión permanente y comprende que el proceso de investigación es un acontecimiento dinámico y vivo, en el que cualquier experiencia es una oportunidad de análisis in situ y en donde el intercambio de información con el entorno y las personas también son una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

3.2 EL ESTUDIO DE CASOS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Entendemos por “caso” a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en una investigación (Bisquerra, 2012). Algunos ejemplos pioneros del uso del estudio de casos (EC) como método de investigación en investigaciones educativas han abordado aspectos como la percepción de los estudiantes de magisterio sobre el prácticum a lo largo de su evolución formativa o las creencias de un docente sobre la evaluación. (Sandín, 2003).

El EC es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 2007). Algo importante a destacar en el EC es la intensidad y profundidad a la que se llega en el estudio de un fenómeno o situación, al que se acota y limita pero sin perder de vista el contexto global en el que se inserta y produce (Perez Serrano, 2001)

Hemos optado por el EC como metodología investigativa porque nos permite describir la percepción de cómo se van adquiriendo y se entienden las competencias profesionales docentes en estudiantes universitarios de Educación Física en tres contextos determinado: la Universidad de Valladolid (UVA) en sus Facultades de

Educación y Trabajo Social del Campus de Valladolid (EyTS) y de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación del Campus de Segovia (CCSSJyC), y la Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC) en su Facultad de Ciencias de la Salud (CCSA)

De la misma manera, podríamos decir que el tipo de EC escogido se acerca al denominado EC instrumental (Stake, 2007), ya que este modelo nos permite introducirnos en el conocimiento amplio de un tema (competencias profesionales docentes) desde la percepción particular de un grupo de estudiantes universitarios que se preparan para ejercer la docencia de la Educación Física en sus respectivos procesos formativos iniciales. Este trabajo nos va a permitir profundizar en este tema a partir de analizar y examinar cada caso.

3.3 CONTEXTO: POBLACIÓN, MUESTRA

La población objeto de análisis, a partir de la que determinamos la muestra sobre la que trabajamos, la conforman los estudiantes universitarios de 3^{er} curso del Grado de MEPEF de la UVA en la Facultad de EyTS del Campus de Valladolid y en la Facultad de CCSSJyC del Campus de Segovia, y los estudiantes universitarios de 3^{er} curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) de la Facultad de CCSA de la UEMC.

Como apreciamos en la tabla 2, el número de estudiantes que durante el curso 2013/14 cursan 3^{er} curso del Grado de MEPEF en la Facultad de EyTS de la UVA en el Campus de Valladolid es de 53. En el caso de los estudiantes del Grado MEPEF, pero en el Campus de Segovia es de 47 (Facultad de CCSSJyC) ; finalmente son 52 los estudiantes de 3^{er} curso que cursan estudios del Grado en CAFyD en la UEMC (Facultad de CCSA).

Tabla 2 *Distribución de la población considerando los estudios universitarios cursados, Universidad, centros de referencia y el n° de estudiantes.*

Población universitaria objeto de investigación	Universidad y Facultad de procedencia	N° de estudiantes
Estudiantes de 3 ^{er} curso del grado Maestro Ed. Primaria mención EF	UVA. Facultad de Educación y Trabajo Social (Campus Valladolid).	53
Estudiantes de 3 ^{er} curso del grado Maestro Ed. Primaria mención EF	UVA. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Campus Segovia).	47
Estudiantes de 3 ^{er} curso del grado CAFyD	UEMC. Facultad de Ciencias de la Salud.	52
POBLACIÓN TOTAL		152

La figura del graduado MEPEF se configura con un perfil docente generalista con competencias específicas en el área de Educación Física del currículo de Educación Primaria (ANECA, 2005a), y tal especialización se corresponde con las especializaciones de maestro fijadas en LOMCE (Ley Orgánica 8/2013).

Entre los perfiles del graduado CAFyD se encuentra el de docente de Educación Física, cuya competencia se centra en la formación de estudiantes de secundaria, bachillerato (1^{er} curso) y Formación Profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de la Familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas) (ANECA, 2005b).

La necesidad de un docente especializado en Educación Física en esta estructura educativa viene determinado por la presencia de la Educación Física como área curricular mas de los programas formativos (Ley Orgánica 8/2013).

Se ha considerado oportuno escoger a los estudiantes de 3^{er} curso en ambos grados universitarios por la suficiencia en la formación recibida hasta el momento y las experiencias vividas a través de las prácticas formativas, y por la disponibilidad de estos grupos para coparticipar voluntariamente en nuestro proceso investigador. Aunque nosotros hubiéramos preferido contar con la participación de alumnos de 4^o curso de grado, su elección fue imposible pues en el momento de contar con ellos se encontraban en prácticas en los centros escolares). En el caso de los estudiantes de 3^{er} curso del grado maestro de Educación Primaria con la mención en Educación Física en ambos campus, se les seleccionó por estar trabajando en las materias relacionadas con la especialidad (esto es aspectos relativos a las competencias generales docentes) en diversas asignaturas de su plan de estudios.

En nuestro caso se ha contado con una muestra de 123 estudiantes de 3^{er} curso de los Grados de MEPEF de la UVA y de CAFyD de la UEMC.

Como se puede apreciar en la figura 3, de todos ellos, el 38,2% (47) cursan estudios universitarios de Grado MEPEF en la Facultad de EyTS de la UVA (Campus de Valladolid); el 24,4% (30) cursan los mismos estudios universitarios que el grupo anterior pero en la Facultad de CCSSJyC en la misma universidad (Campus de Segovia) y el 37,4% (46), cursan estudios universitarios de grado en CAFyD, en la Facultad de CCSA de la UEMC.

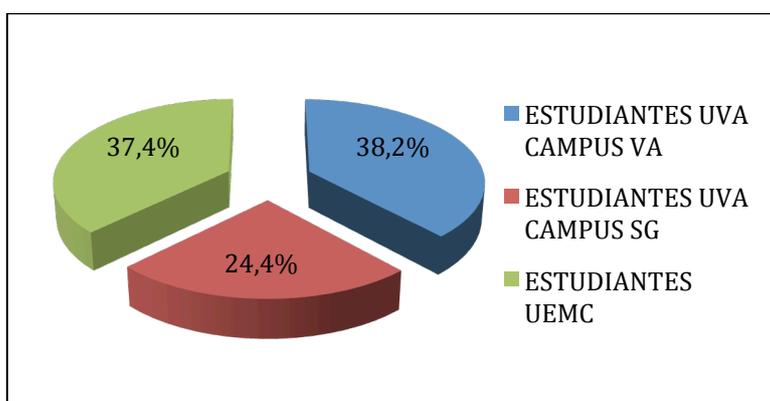


Figura 3 *Distribución de estudiantes por centros universitarios*

De la misma manera, de los 123 estudiantes que conforman la muestra, 87 de ellos son hombres (71%) y 36 son mujeres (29%) (figura 4) con una media de edad de 21,9 años.

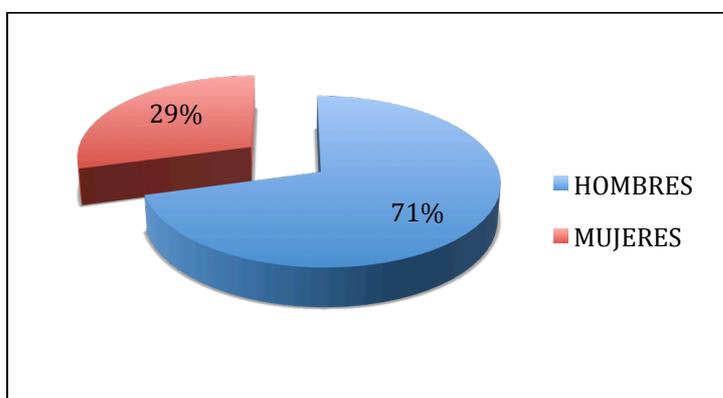


Figura 4 *Distribución del total de la muestra según el género*

Además, y como se observa en la tabla 3 , de los estudiantes de 3^{er} curso de la muestra que cursan estudios en la UVA en el Campus de Valladolid, el 62% (29) son hombres, y el 38% (18) son mujeres. En el Campus de Segovia, el 50% (15) son hombres y el 50% (15) son mujeres. Finalmente, de los estudiantes que cursan estudios de Educación Física (CAFyD) en la UEMC el 93% (43) son hombres y el 7% (3) son mujeres. Podemos observar gráficamente esta estadística en las figuras 5, 6, y 7 respectivamente.

Tabla 3 Distribución de la muestra según el centro de origen y el género

Estudiantes 3º UVA Campus Valladolid		Estudiantes 3º UVA Campus Segovia		Estudiantes 3 CAFYD UEMC	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
29	18	15	15	43	3
62%	38%	50%	50%	93%	7%

A continuación se muestra el gráfico que representa el porcentaje de hombres y mujeres estudiantes de Educación Física en el campus de la UVA en Valladolid.

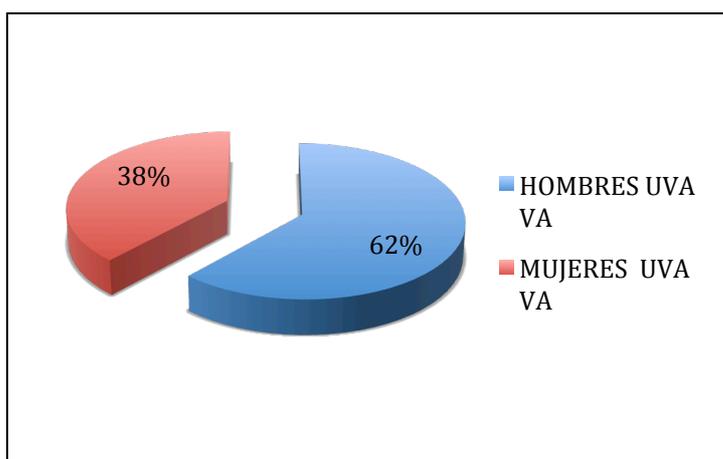


Figura 5 Distribución de estudiantes de la UVA (Campus de Valladolid) según el género

Este es el gráfico que representa el porcentaje de hombres y mujeres estudiantes de Educación Física en el campus de la UVA en Segovia.

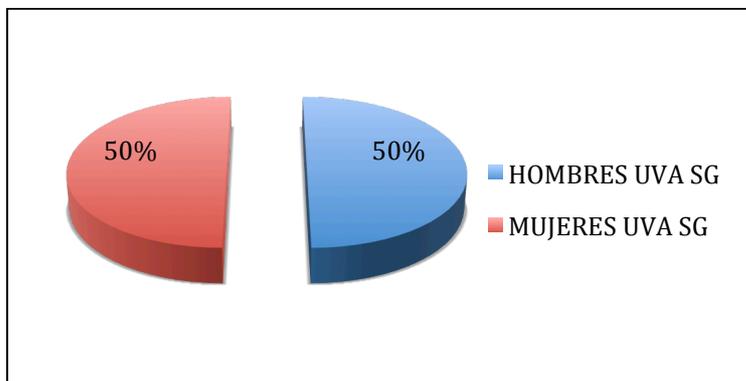


Figura 6 *Distribución de estudiantes de la UVA (Campus de Segovia) según el género*

En el siguiente gráfico se representa el porcentaje de estudiantes hombres y mujeres de Educación Física en la Universidad Europea Miguel de Cervantes

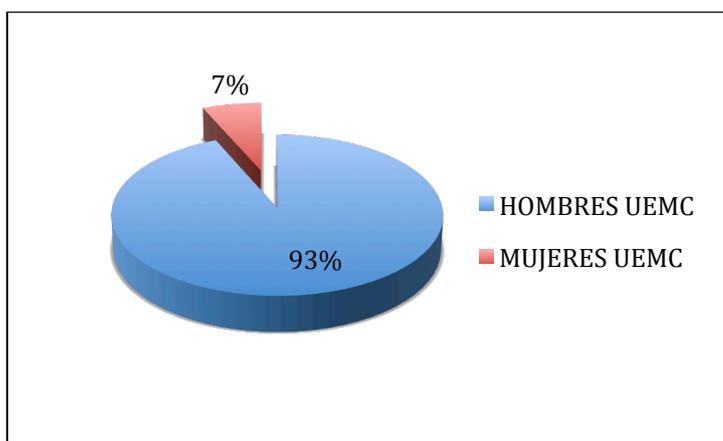


Figura 7 *Distribución de estudiantes de la UEMC según el género*

3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los aspectos clave de todo proceso investigador es la selección de los objetivos, pues serán espina dorsal del trabajo a realizar. Con esta consideración se definen los objetivos del presente trabajo de investigación.

Hemos seleccionado un objetivo general alrededor del cual giran cuatro objetivos específicos.

Nuestro objetivo general es el siguiente:

Conocer cuál es el grado de importancia que dan los estudiantes universitarios de Educación Física a las Competencias Interpersonales docentes diferenciando el género y los centros de procedencia y titulación de los estudiantes.

Este objetivo genérico se concreta en los siguientes específicos:

- Conocer cual es el grado de importancia que conceden los estudiantes universitarios de Educación Física a las competencias interpersonales objeto de investigación.
- Conocer si existen diferencias en el grado de importancia que los estudiantes universitarios de Educación Física conceden a cada una de las competencias interpersonales propuestas en función del género.
- Conocer si existen diferencias en el grado de importancia que conceden los estudiantes universitarios de Educación Física a cada una de las competencias interpersonales propuestas en función de los centros de procedencia y titulaciones vinculadas a éstos.

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Existe gran variedad de instrumentos de recogida de datos que pueden ser utilizadas en nuestro estudio de casos. Instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos nos sirven para obtener mas información sobre el objeto de investigación y con ello ampliar el espectro de interpretación y profundización sobre dicho objeto de investigación.

En nuestro caso se ha considerado hacer uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos de forma combinada para intentar alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto. Así hemos decidido que el instrumento cuantitativo a utilizar es el cuestionario; y los instrumentos cualitativos son el análisis documental y la discusión grupal.

3.5.1 El cuestionario

Se trata de un instrumento que nos permite obtener datos a partir de preguntas que se formulan a los miembros de una muestra.

En el diseño de los cuestionarios se han tenido en cuenta ciertos apartados (Combessie, 2000):

- Anuncio: parte inicial del cuestionario en donde se especifica la intención del mismo.
- Matriz: segunda parte en la que se formulan preguntas con el objetivo de obtener información sobre la situación de la persona a la que se entrevista (situación formativa, situación profesional, edad, trayectoria, género). Suponen las variables independientes o explicativas que nos permiten explicar las respuestas a las cuestiones formuladas y su variabilidad.
- Preguntas: suponen las preguntas que se formulan y son imprescindibles para comprender el objeto de investigación. Se estructuran en categorías o bloques y siguen una lógica interna en su interconexión.

Dado que lo que nosotros pretendíamos indagar son valoraciones y percepciones, hemos utilizado un tipo específico de cuestionario, escala, y concretamente el modelo que se denomina “Likert” y que propuso Likert en 1932.

Como se aprecia en la figura 8, cada ítem forma parte de una serie de categorías, que corresponden a las seis capacidades que conforman las Competencias Interpersonales (recordemos que son uno de los tres grupos de competencias que estructuran el gran grupo de Competencias Genéricas o transversales (Wagenaar & González, 2003). Este sería el orden interno de cada ítem y número de ítems por categoría, a pesar de que en el cuestionario se estructuró sin asociación a ninguna categoría para no condicionar a los encuestados. El cuestionario consta de 33 ítems.

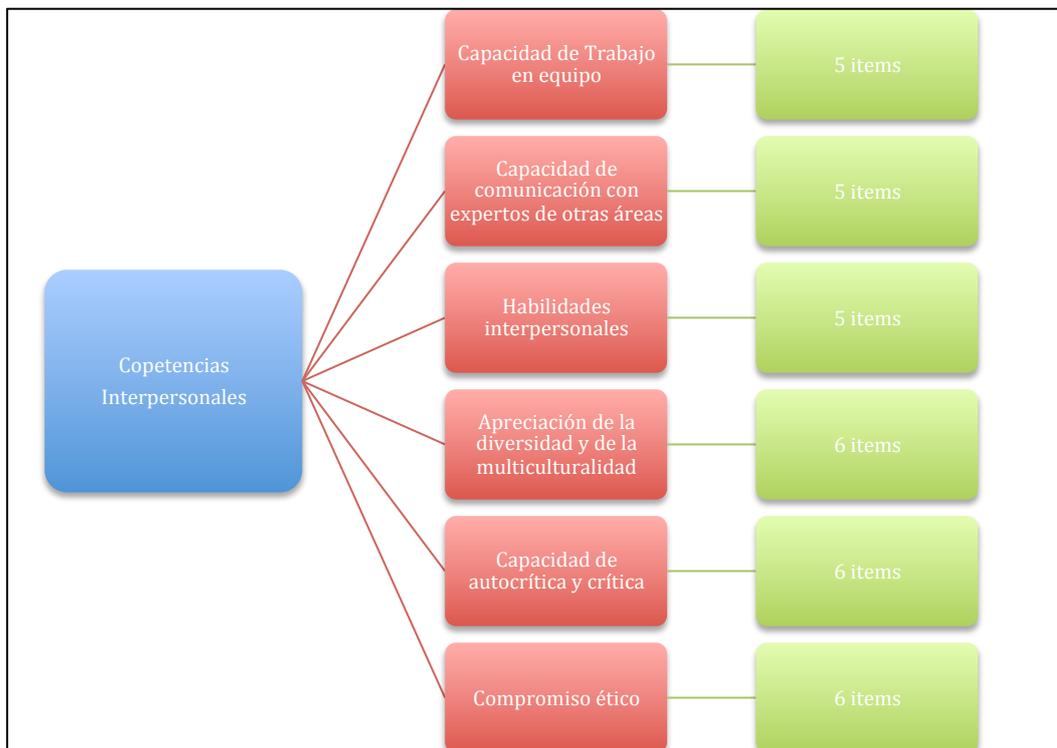


Figura 8 Estructuración interna de los 33 ítems del cuestionario elaborado

Este cuestionario tipo “escala Likert” permite para cada ítem poder ser valorado de 1 a 5 a partir de las siguientes opciones: Nada (1), Poco (2), Suficiente (3), Bastante (4), Mucho (5). Con ello se han permitido cuantificar las opciones de respuesta y la valoración de cada miembro de la muestra encuestado sobre cada uno de los ítems.

El diseño de nuestro cuestionario surge a partir de otros que en similar forma y fondo han pretendido en diversos trabajos de investigación, valorar las competencias genéricas de estudiantes universitarios y fueron validados para tal fin (Solanes Puchol, Núñez Núñez, & Rodríguez Marín, 2008), y otros, convenientemente validados, sobre competencias genéricas en contextos de docencia universitaria (Corominas , Tesauro, Capell, Teisidó, Pèlach, & Cortada, 2006).

Para su validación, en primer lugar recogimos una lista de preguntas que en forma de escala enviamos a un grupo de expertos y profesionales de la Formación Inicial del Profesorado y de las competencias profesionales docentes de diferentes universidades para su valoración. Una vez valoradas y comprobada su pertinencia, y con las modificaciones y recomendaciones propuestas por este grupo de expertos, elaboramos un cuestionario provisional que a modo de “pretest” se pasó a un grupo reducido de profesores universitarios de diferentes Facultades de educación en el ámbito nacional, con el fin de que valoraran su extensión, la claridad de los ítems en cuanto su comprensión e interpretación, la adecuación en la distribución de las preguntas, y el grado de exactitud de lo que pretendíamos medir con cada ítem.

Tras las modificaciones oportunas se finalizó el cuestionario definitivo al que llamamos “Escala de valoración de competencias interpersonales del docente de Educación Física” (EcoiDEF) con una estructura de: 1) Anuncio, 2) Matriz y 3) Preguntas (ítems), que es el que finalmente se pasó a los 123 miembros de la muestra seleccionada.

En el Anuncio (1) además de establecer la intención se establecía la instrucción para su cumplimentación. En la Matriz (2), establecimos variables explicativas como la edad, el sexo, el centro en el que cursa estudios el encuestado, la provincia, el tipo de estudios y la edad. Finalmente, en las Preguntas (3) se estableció una batería de 33 ítems, que estructurados en orden interno, conforman las seis capacidades que a su vez estructuran las competencias interpersonales objeto de investigación.

Finalmente, hemos pasado nuestra escala a un total de 123 estudiantes de 3^{er} curso de Educación Física en los dos títulos de grado universitario que habilitan para su docencia en cualquiera de las etapas obligatorias y no obligatorias de nuestro sistema educativo.

De los 123 cuestionarios pasados a los miembros de la muestra, el 71% han sido respondidos por hombres (87) y el 29% por mujeres (36).

Además, de los 123 cuestionarios pasados, el 38,25% (47) han sido respondidos por estudiantes universitarios de 3er curso del Grado MEPEF que imparte la UVA en la Facultad de EyTS en el Campus de Valladolid; el 24,4% (30) han sido respondidos por estudiantes del mismo grado y con la misma mención que imparte la UVA en la Facultad CCSSJyC en el Campus de Segovia; y el 37,4% (46) han sido respondidos por estudiantes del Grado CAFyD que imparte la Universidad Europea Miguel de Cervantes en Valladolid.

3.5.2 Análisis de contenidos

El análisis documental supone la consideración de documentos que enriquecen y revalorizan un trabajo de investigación. Los documentos a analizar pueden ser cualquier material elaborado por las personas y que tienen especial relevancia para los casos investigados, en forma de actas de reuniones, documentos gráficos, documentos escritos, informes, cartas, entre otros (Coller, 2000). El análisis documental es válido y útil para describir un contexto real para la interpretación de los datos, ofreciendo una perspectiva histórica y de localización para nuestro trabajo de investigación.

Desde esta perspectiva, se ha efectuado la lectura y análisis de 53 “Informes de evaluación sobre competencias transversales” correspondientes a los alumnos (53) que cursan 3^{er} curso del Grado MEPEF de la UVA en el Campus de Valladolid (Facultad de EyTS) Dichos informes se contextualizan en su proceso formativo como parte de la evaluación de la asignatura “Expresión y comunicación corporal”, en la que se ha trabajado durante el curso el tema de las competencias genéricas interpersonales del docente en el ejercicio de su profesión. Se les pedía al final de la asignatura que valoraran en forma de informe personal y mediante la técnica de la “Rueda del autoconocimiento” cómo se auto-valoraban respecto al comienzo del curso en sus competencias genéricas interpersonales.

El uso de este instrumento de recogida de datos, pensamos ha supuesto un plus de exclusividad a nuestro trabajo de investigación, pues la información analizada tiene un carácter único por su riqueza informativa, expresiva y emocional, que muestra la evolución de cada alumno informante sobre su consciente estado competencial como docente.

3.5.3 Grupo de discusión

Podemos definir el grupo de discusión (GD) como un instrumento cualitativo de recogida de información sobre un problema de investigación, que hace uso de la entrevista que se realiza a un grupo de personas. También lo podemos definir como una discusión planificada cuidadosamente para obtener la percepción de un grupo de personas sobre un tema particular a investigar (Bisquerra, 2012). Se asienta sobre dos aspectos básicos: focaliza su atención en un número limitado y concreto de elementos de estudio (tópicos) y se configura a los miembros del grupo de manera que compartan algo común que les una. Su fin último es provocar exposiciones entre los participantes para obtener de esta manera información sobre un objeto de discusión y de investigación. (Álvarez-Gayou, 2003).

Los GD permiten al investigador descubrir no solo las voces individuales de las personas que los conforman sobre un problema a investigar, sino que la interacción que se produce entre ellos, o las ideas y pensamientos en ocasiones iluminados y confrontados por los de los demás, le proporcionan una voz común, la del propio grupo que se está nutriendo y conformando gracias a las voces de todos sus miembros.

En nuestro caso se ha pensado en un GD formado por ocho estudiantes de 3^{er} curso del MEPEF de la Facultad EyTS de la UVA del Campus de Valladolid, con la intención de conocer su pensamiento y sentir en torno a las competencias genéricas, el grado de valoración de las competencias interpersonales en sus vidas y en la profesión que van a ejercer y con la que ya han contactado en la práctica.

Se tuvo en cuenta que el GD contara con un grupo pequeño de participante con objeto de permitir compartir los pensamientos y las reflexiones; aunque también lo suficientemente grande para permitir la diversidad de percepciones (Bisquerra, 2012) en nuestro caso ocho estudiantes se consideró como un número apropiado.

Se les convocó en el seminario del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad EyTS de la UVA (Campus de Valladolid) buscando con ello que la cotidianidad del lugar por el que pasan habitualmente los estudiantes, le supusiera cierta tranquilidad al participar en la experiencia.

Respecto a la convocatoria, ésta se realizó gracias a la intermediación del profesor tutor con quienes los estudiantes estaban en contacto semanal a través de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal y que se impartía en el último cuatrimestre. Se citó a diez estudiantes para asegurar la participación de un número suficiente en caso de que se dieran bajas en la asistencia.

En cuanto a la disposición del grupo, se preparó una gran mesa con forma rectangular para que teniendo una visión de todos con todos, se ubicaran y dispusieran al trabajo.

Asentados y preparados los participantes del grupo, y transcurrido un tiempo de espera suficiente sobre la hora de la convocatoria, se procedió a dar comienzo a la experiencia, no sin antes colocar adecuadamente una grabadora para el registro y la posterior transcripción de la información.

La moderación del grupo fue llevada a cabo por el profesor tutor quien me acompañaba. Mi inexperiencia aunque con enorme deseo por aprender fueron causas mas que suficientes para decidir en tal sentido. Una regla que nos propusimos y que seguimos estrictamente fue la de la no directividad, permitiendo con ello, y dentro de una estructura de exposición previamente informada a los miembros del grupo, que fueran realizando libre aunque ordenadamente las exposiciones. No se intervino en la exposición ni en la discusión que fue surgiendo. Finalmente la duración de la discusión fue establecida en un tiempo de una hora.

Dando por comenzada la sesión de trabajo, el moderador introdujo la tarea a realizar por cada miembro del grupo hablando brevemente de las competencias genéricas del profesorado, para delimitar a continuación como se estructuraría el trabajo a realizar previo a la exposición y la discusión posterior.

A los miembros del GD se les planteó el tema (como objeto de discusión) de las seis competencias que estructuran al grupo de las competencias interpersonales y que suponen el máximo interés para el presente trabajo de investigación: competencias de trabajo en equipo, comunicación con expertos de otras áreas, habilidades en las relaciones interpersonales, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad, autocrítica y crítica, y compromiso ético.

Los ejes básicos previos que se propusieron para abordarlas y estructurar así las posibles respuestas para la exposición fueron:

- Conceptualización de cada una de las competencias.
- Valoración que se le da a cada una de ellas.
- Cómo se trabajaría cada una de ellas.

Transcurridos cinco minutos, tiempo que se les dio para que anotaran en forma de pequeño guión sus ideas siguiendo la estructura de los mencionados ejes básicos, se comenzó una ronda de respuestas en orden comenzando siempre por el mismo estudiante. Tras la exposición de todos se permitía si así procedía la discusión, la interacción y el debate. Así procediendo y durante toda la hora, el GD mantuvo un buen orden de exposición, con sencillas alusiones al consenso o al debate y con interesantes percepciones particulares sobre el objeto de discusión.

3.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

3.6.1 Análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario

Tras realizar el trabajo de campo y recopilar los cuestionarios de cada uno de los grupos a quienes se pasaron, procedimos a volcarlos en una matriz en el paquete estadístico SPSS (v.21). A partir de las mismas variables que las recogidas en el propio cuestionario y con 123 informantes. A continuación se procedió a la codificación de las categorías a analizar. Finalizada la preparación de la matriz de los datos, se procedió al análisis de los mismos que consistió en un análisis estadístico descriptivo, hallando los valores medios de la distribución (medidas de tendencia central) y las medidas de dispersión, para obtener una idea sobre la representatividad de las medidas centrales. Las medidas de tendencia central nos van a ofrecer información sobre la posición que ocupa una muestra respecto a la distribución de valores de una serie de variables. El estadístico de tendencia central que hemos utilizado es la media (M). Las medidas de dispersión nos ofrecen el grado de proximidad o lejanía que un conjunto de puntuaciones tienen entre sí. Hemos utilizado para ello la desviación típica (σ).

3.6.2 Análisis de los datos a partir de las fuentes documentales (Informes de evaluación de competencias transversales de los alumnos y Discusión grupal)

El análisis de contenidos (Delgado & Gutiérrez, 1999) se ha basado en ir ordenando la información recogida a partir de las categorías y subcategorías, permitiéndonos comprender el significado respecto al objeto de investigación a partir de los estudiantes participantes.

En este caso, no se ha utilizado ningún apoyo tecnológico para la descomposición y categorización de la información. Los documentos trabajados eran por su extensión suficientemente abarcables y manejables. Nos ha bastado la elaboración de un cuadro en donde estructurar y ordenar las citas atendiendo a su procedencia y a su categoría de contenidos a la que pertenecía. En las tabla 4 y 5, se observa la categorización definida tanto para el análisis de los contenidos procedentes de los informes de evaluación de los alumnos, como de los provenientes de la discusión grupal.

Tabla 4 *Selección de categorías para el análisis de los contenidos de los Informes de Evaluación sobre competencias transversales entregados por los alumnos*

Categorías					
Trabajo en equipo	Liderazgo	Resolución de conflictos	Comunicación	Gestión emociones	Autocrítica y crítica

Tabla 5 *Selección de categorías para el análisis de los contenidos provenientes de la discusión grupal*

Categorías					
Trabajo en equipo	Comunicación	Habilidades interpersonales	Diversidad	Autocrítica/crítica	Compromiso ético

En cuanto a la descomposición de los contenidos, hemos llegado finalmente a una selección de distintas citas en cuanto fragmentos literales de contenidos de significativa importancia para nosotros como investigadores y para nuestro trabajo.

Para ordenar y estructurar las citas seleccionadas hemos escogido un sencillo sistema de clasificación: se atiende en primer lugar a su procedencia (fuente de origen), estableciendo en nuestro caso dos fuentes primarias de procedencia: la fuente primaria 1 (FP1) que correspondería al análisis documental de los informes de evaluación de competencias interpersonales de los estudiantes, o la fuente primaria 2 (FP2) que correspondería a la discusión grupal; después se refleja la categoría a la que se adscribe el fragmento seleccionado (por ejemplo: “Trabajo en Equipo”) y finalmente el número con el que hemos identificado ese fragmento. En la figura 9 observamos esta forma de la citación.

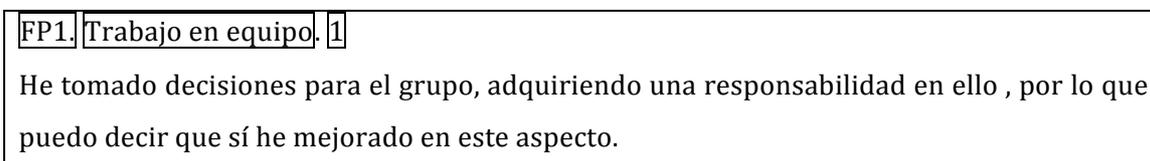


Figura 9 *Imagen de una cita*

3.7 VALIDEZ DEL ESTUDIO

3.7.1 Criterios de rigor científico en los instrumentos cuantitativos

Son dos los requisitos que deben cumplir los cuestionarios en todo proceso de investigación: fiabilidad y validez.

El análisis de la fiabilidad, cuando hablamos de cuestionarios y de escalas formadas por preguntas, viene de la mano del coeficiente del Alfa de Cronbach, necesitando obtener unos resultados elevados (entre 0 y 1) para asegurar la fiabilidad de las medidas y los resultados. En la tabla 6 observamos los valores de fiabilidad obtenidos.

Tabla 6 *Estadístico de fiabilidad del cuestionario*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,930	,931	33

La validez de contenidos (como ya dejamos reflejado en el apartado 2.5.1 del presente trabajo) se fundamenta en estudios e investigaciones similares, en donde se construyeron cuestionarios y escalas que fueron validadas (Solanes Puchol, Núñez Núñez, & Rodríguez Marín, 2008). También los expertos y profesionales de la formación inicial del profesorado a quienes se enviaron una amplia batería de ítems para su validación, nos orientaron en su construcción y estructuración, validando los contenidos de nuestro instrumento.

3.7.2 Criterios de rigor científico en los instrumentos cualitativos

Se han tenido en cuenta igualmente ciertos criterios de calidad, en función de los planteados por Guba (Guba , 2008) para la investigación cualitativa:

- Credibilidad: la triangulación (Stake, 2007) entre diferentes fuentes documentales para contrastar verazmente los pensamientos, las ideas y las creencias en los datos recogidos.

En nuestro caso optamos desde el primer momento por una combinatoria clásica pero efectiva para efectuar la triangulación: grupo de discusión y cuestionario (y también con análisis documental).

- Transferibilidad: para garantizar la trasferencia de los datos obtenidos a otros contextos, se ha realizado una descripción exhaustiva y abundante del proceso metodológico y de los instrumentos y técnicas de recogida de datos a lo largo del presente trabajo, así como las reflexiones y decisiones tomadas y ajustes realizados, para decidir por uno u otro instrumento en función de la realidad sobre la que se encarna el objeto de investigación. Igualmente hemos realizado una abundante descripción de los participantes en el proceso de investigación (género, edad, provincia de origen, estudios que cursa, universidad y facultad de origen) para proveer sobre ellos de suficiente información como para reconocer situaciones parecidas en otros contextos de generalización.

- Dependencia: la combinación de nuestro cuestionario con el grupo de discusión, y también con información del análisis documental, junto con la decisión de ir consultando con agentes externos para que nos hicieran el seguimiento, o el feedback sobre las decisiones tomadas (tutor del presente trabajo, compañero investigador) han supuesto decisiones que nos permiten sostener la debilidad de un instrumento o la inestabilidad de los datos recogidos con éste con la fortaleza de otro. Las distintas tutorías con el tutor y director de este trabajo fueron convenientemente grabadas para su posterior recuperación para la reflexión.

- Confirmabilidad: la búsqueda de objetividad y de la neutralidad hemos procurado conformarla desde la triangulación de los datos (ya hemos indicado anteriormente cómo hemos llevado a cabo este proceso de triangulación), y desde la reflexión compartida (con el tutor del trabajo: tutorías), revelando intencionadamente la forma de entender el objeto de estudio, su evolución a lo largo de todo el proceso investigador, así como los pensamientos, sensaciones, inseguridades e intuiciones subyacentes, y teniendo constante y permanentemente presente toda esta información a través del registro y la grabación de cada una de las tutorías, a lo largo de todo el proceso investigador. Para el presente trabajo y dadas las características de concreción que se requieren no hemos transcrito las grabaciones de las mencionadas tutorías y seguimientos con el tutor, aunque sí han estado presente para recordarnos necesaria tendencia hacia la objetividad.

4.RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Para el análisis e interpretación de los resultados del cuestionario que se proporcionó a los tres grupos de estudiantes encuestados (recordamos: estudiantes de Grado MEPEF de la UVA en los campus de Valladolid y Segovia, y estudiantes de Grado CAFyD), hemos considerado atender, como explicamos en el apartado metodológico, al promedio de los valores aportados. Dado que no hemos obtenido promedios por debajo de 2,5, establecemos la siguiente valoración de resultados para su interpretación.

- Cuando los resultados se encuentra entre 2,5 y 3,5 de media, lo consideraríamos un nivel de valoración de competencias medio.
- Cuando los resultados se encuentra entre 3,6 y 4,5 de media, lo consideramos como un nivel de valoración de competencias alto.
- Cuando los resultados se encuentran entre 4,6 y 5 de media, lo consideramos un nivel muy alto de valoración.

Los resultados se presentan en los siguientes bloques sobre los que se asientan las valoraciones de los ítems del cuestionario:

- (1) Valoración global de las competencias genéricas interpersonales.
- (2) Valoración individual de cada una de las competencias que conforman el grupo de las competencias (genéricas) interpersonales: Trabajo en equipo; Comunicación con expertos de otras áreas; Habilidades en las relaciones interpersonales; Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad; Autocrítica y crítica; Compromiso ético.

4.1.1 Valoración global de las competencias genéricas interpersonales de los estudiantes encuestados

Como observamos en la tabla 7, y en la figura 10, el análisis de promedios sobre la apreciación general de las cinco competencias que conforman las Competencias Interpersonales (dentro del gran grupo de las denominadas genéricas o transversales) por parte de los alumnos encuestados (123) es el siguiente:

Tabla 7 *Medidas de tendencia central y dispersión en la valoración de las competencias (genéricas) interpersonales de todos los estudiantes encuestados*

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
	M	σ	M	σ	M	σ
Trabajo en equipo	4,3	0,7	4,3	0,7	4,3	0,7
Comunicación con expertos otras áreas	4,0	0,8	4,0	0,8	4,0	0,8
Habilidades en las relaciones Interpersonales	4,3	0,7	4,3	0,8	4,3	0,8
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	4,2	0,9	4,2	0,9	4,1	0,9
Autocrítica/Crítica	4,1	0,8	4,2	0,8	4,1	0,8
Compromiso ético	4,4	0,7	4,4	0,7	4,4	0,8

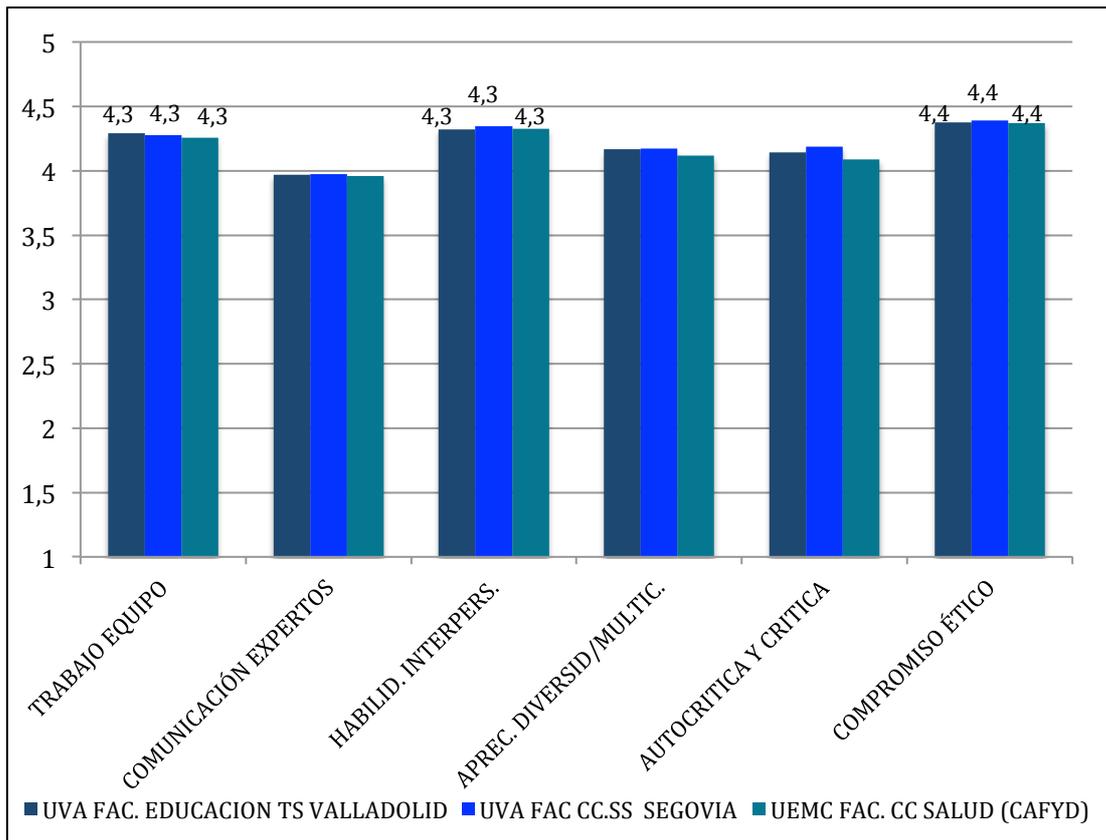


Figura 10 *Valoración general de las competencias (genéricas) interpersonales de todos los estudiantes encuestados*

Lo primero a reseñar es la destacable valoración que hace el conjunto de los estudiantes encuestados a todas las competencias que conforman el grupo de las competencias (genéricas) interpersonales. Los promedios, todos por encima de 3,6, nos invitan a pensar que su apreciación global estaría en un nivel de valoración alto. De la misma manera es destacable que las desviaciones típicas correspondientes a cada valor del promedio de cada competencia valorada son bajas ($\sigma > 1$) lo que nos indica un gran acuerdo de puntuación (por encima de 1 serían bastante elevadas).

Coinciden los tres casos analizados en otorgar al compromiso ético la valoración mas alta: los tres grupos de estudiantes conceden a esta competencia un promedio $M=4,4$; además son los estudiantes de Grado MEPEF del campus de Valladolid y de Segovia los que le conceden una desviación mas baja ($\sigma=0,7$), es decir un mayor grado de consenso en la respuesta.

La segunda competencia mas valorada de este gran grupo de las interpersonales es la relacionada con el trabajo en equipo. Los tres grupos de estudiantes valoran esta competencia con un promedio de $M=4,3$. Los tres mantienen un valor $\sigma=0,7$ en la desviación, por lo tanto: consenso generalizado en las respuestas. También valoran los tres grupos la competencia que se vincula con las habilidades en las relaciones interpersonales, mostrando los tres valores altos de promedio ($M=4,3$); el grupo de estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid presentan el menor grado de disparidad en la respuesta con una medida de desviación típica de $\sigma=0,7$.

Finalmente queremos hacer mención a la tercera competencia interpersonal mas valorada por los estudiantes encuestados. Se trata de la competencia de apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Los estudiantes encuestados que cursan el Grado MEPEF en Valladolid y Segovia presentan los valores de promedio mas altos de los tres ($M= 4,2$). Los estudiantes del Grado CAFyD presentan un promedio algo inferior aunque alto también ($M=4,1$). Los tres presentan un consenso relativamente aceptable de $\sigma=0,9$.

Apoyándonos en la percepción y el sentir de los estudiantes respecto a la valoración del compromiso ético, la idea general de coherencia y responsabilidad en el ejercicio de la profesión docente (idea de ética profesional) queda reflejada en las siguientes citas que por su sentido global del concepto merece que apuntemos.

FP2. Compromiso ético. 92

De él (maestro) depende la educación de muchas personas a lo largo de toda su carrera, y se tiene que esforzar por ser lo mejor posible y lo mas competente.

FP2 . Compromiso ético. 91

Si un niño tiene un problema mas allá de la lengua y las matemáticas (...), tú eres su maestro y tienes que ayudarle, eso es un compromiso”

De la misma manera, los estudiantes subrayan la idea de un compromiso ético docente íntimamente vinculado a la capacidad de empatía, respeto, tolerancia y aceptación de los demás (colegas), de sus trabajos y de sus puntos de vista.

FP2. Compromiso ético. 94

Se refiere a una actitud de respeto, responsabilidad, reconocimiento ante tu propio trabajo y el trabajo de los demás

FP2. Compromiso ético. 95

Es importante respetar el trabajo de los demás y no colgarse medallas que no son tuyas

En referencia a las habilidades en la relaciones interpersonales, algunas impresiones generales sobre esta competencia de los estudiantes reflejan una percepción que se relaciona con la gestión de las emociones.

FP1. Gestión de las emociones. 214

Me puede ayudar a tomar conciencia de mis emociones, a comprender los sentimientos de mis compañeros y a tolerar las presiones y las frustraciones que soporto durante el trabajo en equipo.

Se valora la idea de un docente que no puede educar desde las emociones y sentimientos de su alumnado sino reconoce y gestiona los suyos propios.

FP1. Gestión de las emociones. 230

También son importantes el control de las emociones y la empatía a la hora e conectar con los alumnos así como valorar su propio trabajo.

FP1. Gestión de las emociones. 207

Sobre todo tengo un buen control de mis emociones y mucha paciencia algo importante a la hora de trabajar con niños en el aula.

FP1. Gestión de las emociones. 214

Me puede ayudar a tomar conciencia de mis emociones, a comprender los sentimientos de mis compañeros y a tolerar las presiones y las frustraciones que soporto durante el trabajo en equipo.

Respecto a la valoración que los estudiantes hacen del trabajo en equipo, percibimos una idea general relacionada con la cesión en favor del bien común, esto es, dándose cuenta de la importancia de la voz de todos como motor que los impulsa a fronteras mas lejanas, debiendo esforzarse por adaptarse a la diversidad de voces, opiniones, posiciones y visiones.

FP1. Trabajo en equipo. 36

A veces hay que dejar a un lado los intereses personales para llevar a cabo la ejecución de un trabajo en equipo.

FP1. Trabajo en equipo. 23

Me considero una persona que se amolda a los diferentes tipos de personas y características personales.

FP2. Trabajo en equipo. 14

Todos sabemos trabajar con la gente que somos afines pero también tenemos que acostumbrarnos a trabajar con la gente que es diferente a nosotros y que tienen diferentes opiniones.

FP2. Trabajo en equipo. 4

El trabajo en equipo es cooperar de manera conjunta para la realización de un fin común.

4.1.2 Valoración individual de cada una de las competencias que conforman el grupo de las competencias (genéricas) interpersonales

Atenderemos al análisis de las valoraciones de los estudiantes ordenando los resultados en relación a dos aspectos: las diferencias entre hombres y mujeres y las diferencias entre centros de estudios universitarios donde los estudiantes cursan sus estudios.

- Trabajo en equipo:

Hemos atendido y propuesto a la valoración de los estudiantes encuestados, cinco capacidades que establecimos como estructuradoras del trabajo en equipo a la luz de las valoraciones de los expertos: (1) Compartir ideas, proyectos y materiales; (2) Buscar el consenso desde la discusión y el debate grupal; (3) Mostrar predisposición a la colaboración; (4) Manifestar capacidad de escucha activa; (5) Establecer redes eficaces de trabajo.

Las valoraciones en función del género nos permiten observar que hombres y mujeres han realizado una valoración alta de predisposición a la colaboración ($M=4,5$ respectivamente) y con una medida de desviación típica de $\sigma=0,6$, lo que muestra aceptable consenso en las respuestas. Las mujeres también valoran con la misma puntuación media ($M=4,5$) la capacidad de escucha activa.

Para el grupo de mujeres, en tercer lugar de prioridad, se encuentran con un valor de media $M=4,4$ tanto la capacidad de buscar el consenso desde la discusión y el debate grupal como compartir ideas proyectos y materiales, aunque si atendemos a la medida de desviación de ambas capacidades, es la relacionada con las búsqueda del consenso la que menos disparidad en las respuestas muestra ($\sigma=0,6$).

Por su parte el grupo de hombres valora como segunda capacidad mejor valorada tanto el manifestar capacidad de escucha activa, como establecer redes eficaces de trabajo, como el hecho de compartir ideas , proyectos y materiales (en los tres $M=4,3$). El mayor grado de consenso en las respuestas se aprecia en la valoración de las capacidades de manifestar escucha activa como en el establecimiento de redes eficaces de trabajo ($\sigma=0,7$). (Tabla 8 y figura 11).

Llama nuestra atención que la puntuación media mas baja para el grupo de hombres, esté en la capacidad para buscar el consenso desde el debate grupal y la discusión ($M=4,1$) y con un grado de consenso en las respuestas aceptable ($\sigma=0,6$).

Tabla 8 *Valoración de la capacidad de trabajo en equipo en función del género*

	Hombres		Mujeres	
	M	σ	M	σ
Compartir ideas, proyectos y materiales	4,3	0,8	4,4	0,7
Buscar el consenso desde la discusión y el debate grupal	4,1	0,6	4,4	0,6
Mostrar predisposición a la colaboración	4,5	0,6	4,5	0,6
Manifestar capacidad de escucha activa	4,3	0,7	4,5	0,6
Establecer redes eficaces de trabajo.	4,3	0,7	4,0	0,8

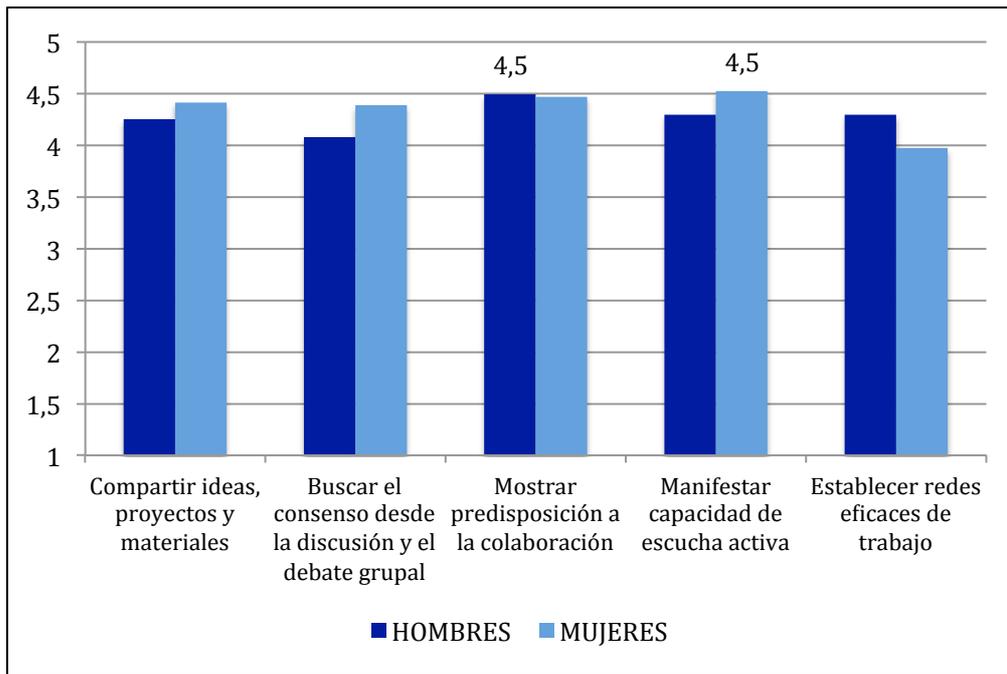


Figura 11 Representación gráfica de la valoración de los hombres y mujeres sobre las capacidades que configuran la competencia de trabajo en equipo

El análisis de los promedios teniendo en cuenta su procedencia y estudios (tabla 9, figura 12), nos permite observar que para los tres grupos de estudiantes de EF hay una capacidad prioritaria y por ello más valorada que otras, que es la predisposición a la colaboración. Los tres grupos de estudiantes valoran esta capacidad con un valor medio de $M=4,5$ y una desviación aceptable de $\sigma=0,6$. La segunda capacidad más valorada por los tres grupos de estudiantes encuestados en idéntica coincidencia es la relacionada con manifestar capacidad de escucha activa (los tres con un valor de $M=4,3$ y una desviación de $\sigma=0,7$). También las capacidades de compartir ideas, proyectos y materiales y la relacionada con establecer redes eficaces de trabajo muestran en los tres grupos de estudiantes un valor promedio de $M=4,3$ pero con desviaciones mayores y por tanto con disparidad de respuesta en función del grupo de procedencia.

Tabla 9 Valoración de la capacidad de trabajo en equipo en función de los centros de procedencia

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
	M	σ	M	σ	M	σ
Compartir ideas, proyectos y materiales	4,3	0,8	4,3	0,7	4,3	0,8
Buscar el consenso desde la discusión y el debate grupal	4,1	0,6	4,2	0,6	4,1	0,6
Mostrar predisposición a la colaboración	4,5	0,6	4,5	0,6	4,5	0,6
Manifiestar capacidad de escucha activa	4,3	0,7	4,3	0,7	4,3	0,7
Establecer redes eficaces de trabajo.	4,2	0,7	4,2	0,7	4,1	0,7

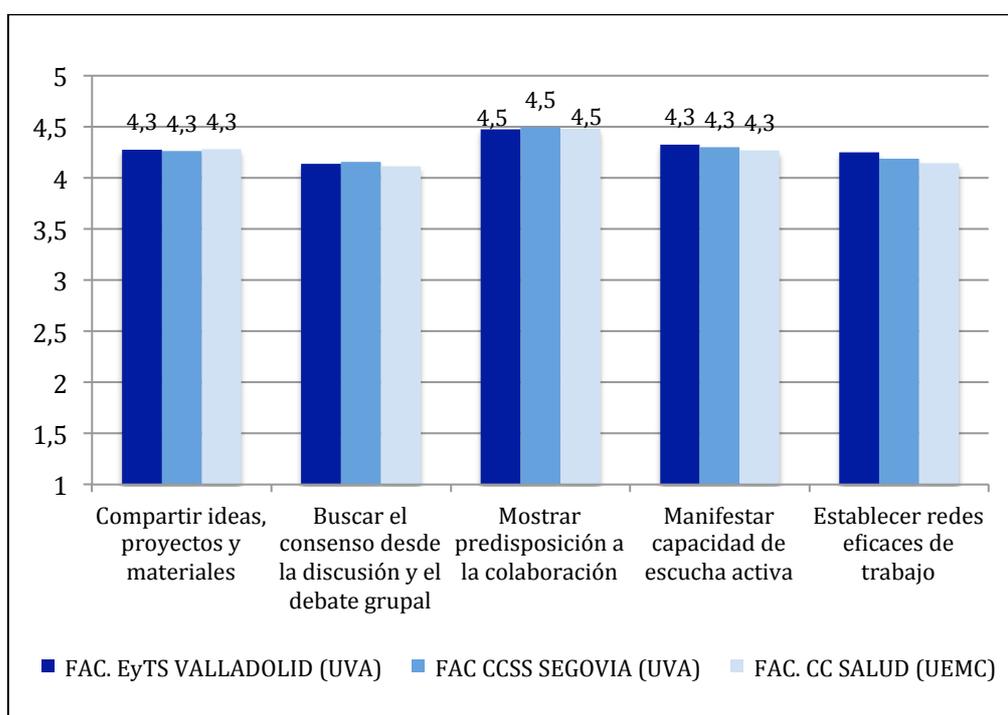


Figura 12 Representación gráfica de la valoración de la competencia de trabajo en equipo en función de los centros de origen

En relación a la necesidad de estar predispuesto a la colaboración como aspecto necesario para posicionarse en clave de trabajo en equipo, el pensamiento de los estudiantes se relaciona con ideas como la ayuda mutua ante la necesidad o el apoyo al que lo necesita, reconociendo la importancia del otro para alcanzar objetivos comunes.

FP1. Trabajo en equipo. 13

He adquirido una serie de valores trabajando en equipo como por ejemplo el respeto a los demás, la tolerancia a los puntos de vista ajenos y suelo ayudar a los compañeros cuando lo necesitan.

FP1. Trabajo en equipo. 33

Desarrollo actitudes basadas en la confianza y en el apoyo a mis compañeros que mejoran el clima de trabajo.

FP1. Trabajo en equipo. 48

Prefiero el trabajo grupal (...), a la hora de realizar un trabajo las ideas creativas aumentan, y además siempre tienes el apoyo de alguien si no sabes como continuar.

Respecto a la capacidad de escucha activa, en cuanto a pasar activamente a dar un lugar de importancia a las opiniones de los demás cuando se trabaja en equipo, a dialogar, a consensuar las decisiones, y a predisponerse en clave interactiva ante el grupo de trabajo, queda ampliamente registrada en el pensamiento de los alumnos con las siguientes ideas:

FP1. Trabajo en equipo. 3

Por lo general se escuchan las ideas de los demás respetándolas y buscando siempre los puntos fuertes de estas.

FP1. Trabajo en equipo. 5

Me gusta controlar, aportar ideas y escuchar las de los demás. Tomar decisiones, debatir sobre lo hablado.

FP1. Trabajo en equipo. 40

Se escuchar a los demás de manera asertiva, que respeto sus opiniones, que colaboro con el grupo y que apporto ideas.

FP2. Trabajo en equipo. 13

Es importante para que el trabajo en equipo funcione, que no haya conflictos y que si los hay se solucionen a través del dialogo.

Finalmente a cerca de la idea de compartir ideas, materiales, proyectos, los estudiantes muestran una idea de enriquecimiento de la práctica profesional si persiste el compartir, el sumar mas que restar, o el abrirse al trabajo compartido mas que el estanco.

FP2. Trabajo en equipo. 5

Las diferentes aportaciones de nuestros compañeros, los diferentes puntos de vista en relación a diferentes aspectos del ámbito profesional, contenidos, etc, enriquecen nuestra práctica profesional.

FP2. Trabajo en equipo. 6

En el "ser maestro" necesitas compartir tus experiencias con los compañeros y sobre todo saber trabajar con ellos de una manera dinámica.

FP2. Trabajo en equipo. 1

Nos podemos nutrir de las experiencias de otros compañeros.

- Comunicación con expertos de otras áreas:

Las capacidades que decidimos estructurarán esta competencia son: (1) Compartir observaciones con los orientadores escolares; (2) Colaborar con profesionales de otras disciplinas; (3) Colaborar con otras instituciones socio-educativas; (4) Intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas; (5) Experimentar actividades con grupos de trabajo interdisciplinarios.

Un análisis en función del género, sobre el posicionamiento de hombres y mujeres encuestados a cerca de las capacidades que vertebran la comunicación con expertos de otras áreas, revela coincidencias en la preferencia por tres capacidades: Intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas; colaborar con profesionales de otras disciplinas; y compartir observaciones con los orientadores escolares.

El análisis de las capacidades de la competencia sobre comunicación con expertos de otras áreas desde la perspectiva de la diferenciación de grupos atendiendo a la procedencia y origen y estudios en curso nos permite anotar los siguientes resultados.

Para el grupo de mujeres son dos competencias las que ocupan la primera posición en su valoración: la capacidad de intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas y la capacidad de colaborar con profesionales de otras disciplinas, ambas con un valor medio de $M=4,3$, pero la primera de ellas con una medida de desviación mas baja, $\sigma=0,6$ (aceptable grado de consenso).

Para el grupo de hombres, es también la capacidad de intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas, la mas valorada con un valor medio de $M=4,2$ y un aceptable grado de consenso en las respuestas ($\sigma=0,7$).

La segunda capacidad mas valorada por el grupo de hombres es la de colaborar con docentes de otras disciplinas ($M=4,0$). La tercera mas importante para ellos es compartida entre la capacidad de compartir observaciones con los profesionales de la orientación educativa, y la capacidad de experimentar actividades con grupos de trabajo interdisciplinarios (ambas con una valoración media de $M=3,9$).

Para el grupo de mujeres la segunda capacidad mas valorada es la relacionada con la necesidad de compartir observaciones con los orientadores escolares ($M=4,2$) aunque la medida de desviación típica de $\sigma=0,9$, nos muestra un disminuyente consenso de respuesta con respecto a las medidas de desviación típica de los promedios del resto de capacidades que estructuran esta competencia (aunque es necesario destacar que la mayor disparidad de respuesta la muestra la capacidad relacionada con la colaboración con otras instituciones educativas con una medida de desviación típica en mujeres de $\sigma=1,1$, y los valores de promedio mas bajos tanto en hombres, $M=3,7$, como en mujeres, $M=3,8$).

La tercera capacidad mejor valorada por el grupo de estudiantes mujeres encuestadas es el relacionado con la experimentación de actividades con grupos de trabajo interdisciplinarios ($M=4,1$). Observamos con detalle cada puntuación en la tabla 10. Igualmente estos valores se aprecian en el gráfico de la figura 13.

Tabla 10 *Valoración de la capacidad de comunicación con expertos de otras áreas considerando el género*

	Hombres		Mujeres	
	M	σ	M	σ
Compartir observaciones con los orientadores escolares	3,9	0,8	4,2	0,9
Colaborar con profesionales de otras disciplinas	4,0	0,8	4,3	0,8
Colaborar con otras instituciones socio-educativas	3,7	0,8	3,8	1,1
Intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas	4,2	0,7	4,3	0,6
Experimentar actividades con grupos de trabajo interdisciplinares	3,9	0,8	4,1	0,8

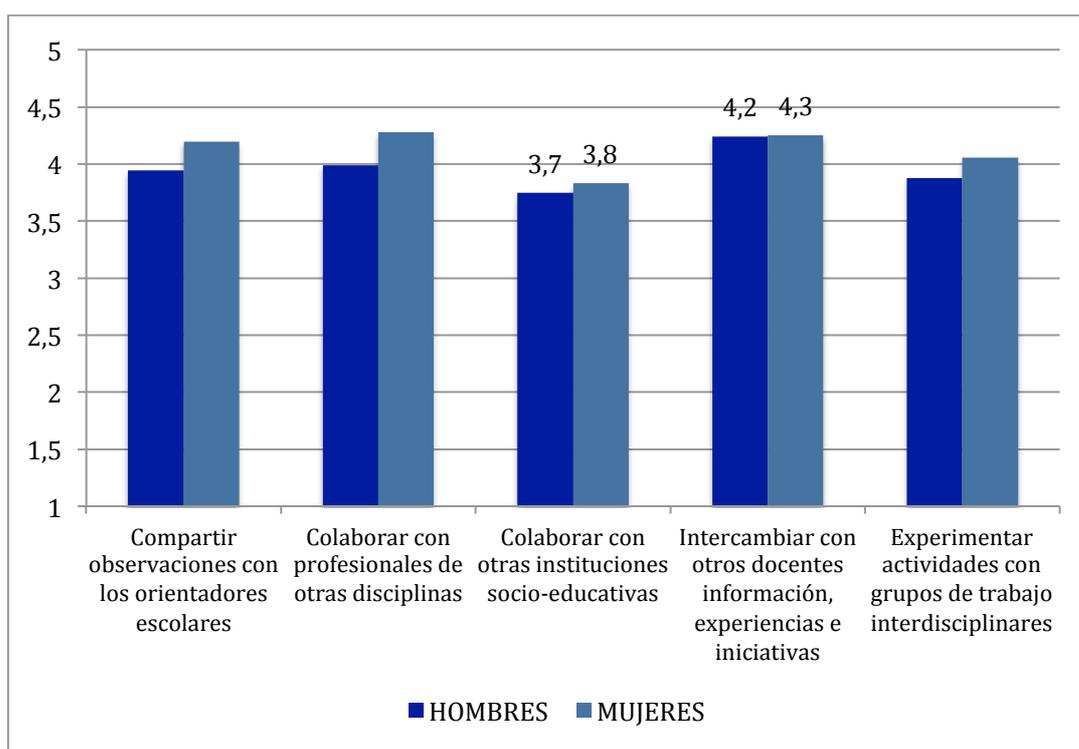


Figura 13 *Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran la comunicación con expertos de otras áreas en función del género*

Si analizamos las puntuaciones que valoran las capacidades que estructuran esta competencia interpersonal (tabla 11, figura 14), en función de los centros de referencia y estudios de grado en los que se forman los estudiantes encuestados, observamos que desde esta perspectiva de análisis, para los tres grupos se establece el mismo orden de valoración de capacidades, con valoraciones altas. De las capacidades que conforman la competencia de comunicación con expertos de otras áreas, es la vinculada a la idea de intercambiar con otros docentes informaciones, experiencias e iniciativas, la que obtiene puntuaciones de promedio mas altas y mayor consenso. Para los tres grupos de estudiantes se aprecia una valoración media de $M=4,2$ junto con la menor medida de desviación típica ($\sigma=0,7$), apreciando con ello un mismo nivel de consenso en las respuestas y por tanto una menor disparidad en las respuestas

La segunda capacidad mas valorada por los tres grupos de estudiantes encuestados es la vinculada a la idea de colaborar con profesionales de otras disciplinas. Los estudiantes de Grado CAFyD de la UEMC hacen la valoración mas alta de los tres grupos de estudiantes ($M=4,1$); le siguen los estudiantes del Grado MEPEF de Segovia ($M=4,1$), y los estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid lo valoran con un promedio de $M=4,0$. El mismo grupo de estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid también hacen una valoración media de $M=4,0$ a la capacidad de compartir observaciones con los profesionales de la orientación educativa.

La tercera capacidad por los estudiantes de los Grados MEPEF en Segovia y CAFyD de la UEMC, es la de compartir observaciones con los orientadores escolares, observando en los resultados obtenidos valores de $M= 4,0$ y $M=3,9$ respectivamente, y una medida de desviación cada vez mas próxima a 1 ($\sigma=0,8$ y $\sigma=0,9$ respectivamente).

Para finalizar es necesario prestar atención a la capacidad de colaborar con otras instituciones socio-educativas, que representa para los tres grupos de estudiantes encuestados la capacidad menos valorada con un valor medio para los estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid de $M=3,7$, y de $M=3,8$ para los estudiantes del Grado MEPEF de Segovia y CAFyD de la UEMC. Respecto a la medida de desviación típica, podemos observar que supone una medida común para los tres considerablemente elevada lo que nos invita a pensar que esta capacidad ha recibido dispares respuestas por los encuestados ($\sigma=0,9$).

Tabla 11 Valoración de la comunicación con expertos de otras áreas en función de los centros de procedencia

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
	M	σ	M	σ	M	σ
Compartir observaciones con los orientadores escolares	4,0	0,8	4,0	0,8	3,9	0,9
Colaborar con profesionales de otras disciplinas	4,0	0,8	4,1	0,8	4,1	0,8
Colaborar con otras instituciones socio-educativas	3,7	0,9	3,8	0,9	3,8	0,9
Intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas	4,2	0,7	4,2	0,7	4,2	0,7
Experimentar actividades con grupos de trabajo interdisciplinares	3,9	0,8	3,9	0,8	3,8	0,8

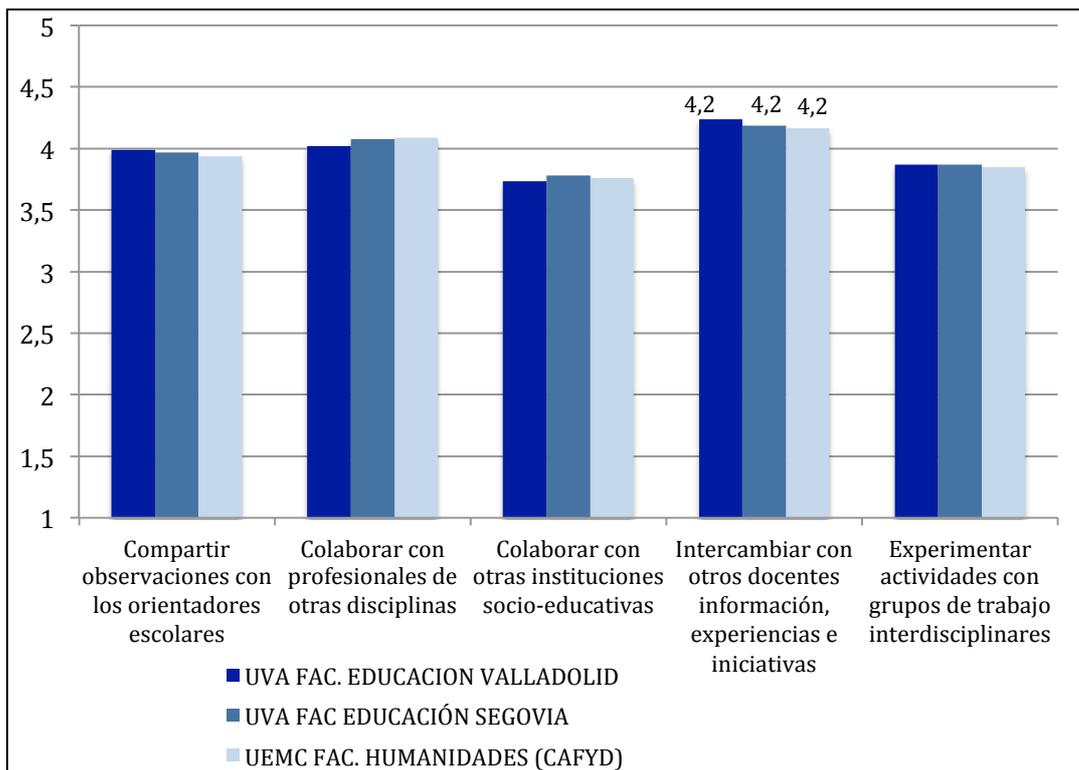


Figura 14 *Representación gráfica de la valoración de la competencia de comunicación con expertos de otras áreas en función de los centros de procedencia y titulación*

Analizando tanto los informes de los alumnos del Grado MEPEF de Valladolid como los resultados de la transcripción de la discusión grupal de algunos de estos estudiantes, hay dos pensamientos que consideran previos o necesarios para poder llevar a la práctica las capacidades comunicativas aplicadas al ejercicio profesional de la docencia. En primer lugar subyace de la documentación analizada una idea previa y necesaria de comunicar con empatía, y en segundo lugar una idea de dificultad para expresar la opinión, defender la posición o simplemente intervenir en un proceso de comunicación activa.

Indudablemente la alta valoración de los estudiantes sobre las capacidades comunicativas profesionales que en el ejercicio de la docencia permiten intercambiar experiencias, ideas, iniciativas, información con colegas docentes y profesionales varios del sector educativo, y finalmente colaborar activamente con ellos en proyectos comunes, pasan por un dominio suficientemente competente de las funciones comunicativas en el ejercicio profesional. Este hecho contrasta con la dificultad y reticencia que manifiestan para expresarse y participar en procesos comunicativos.

Respecto a la capacidad para intercambiar con docentes información, experiencias e iniciativas, hemos de destacar que en relación a ellos el alumnado encuestado lo vincula a la necesidad de empatizar para verdaderamente comunicarse y trabajar conjuntamente; veamos algunos ejemplos.

FP1 . Comunicación. 176

Siempre suelo ver las cosas desde la perspectiva de los demás, entendiéndolo por tanto las necesidades y los problemas que puedan tener.

FP1. Comunicación. 188

La empatía (...), debemos saber escuchar al resto del equipo y ponernos en su piel, pensar en ciertos aspectos como ellos para llegar a un mejor consenso, ya que esta comunicación es de mucha ayuda cuando nos vemos estancados.

FP1. Comunicación. 195

Siempre trato de dar mis opiniones y dirigirme a mis compañeros con el máximo respeto e intentando ponerme en su lugar para que no se sienta atacado o con alguna sensación negativa.

En relación a las dificultades de base para comunicarse de forma efectiva con los demás aunque a sabiendas de la necesidad de superar esas barreras para alcanzar picos de colaboración e intercambio de información y experiencias beneficiosas para el ejercicio profesional, algunas reflexiones del alumnado son las siguientes:

FP1. Comunicación. 149

(...) al igual que participar mas en clase. Hay muchos comentarios que a veces me gustaría hacer (...) y son porque no me atrevo, envidio la gente que comenta con tanta soltura.

FP1. Comunicación. 154

Me cuesta exponer trabajos en público y es algo que debería cambiar ya que como futura docente tendré que enfrentarme a ello.

FP1. Comunicación. 181

Creo que tengo que aprender a dar mi opinión de forma mas sutil para así no hacer sentir mala a los demás

- Habilidades en las relaciones interpersonales:

Las también llamadas habilidades sociales hacen referencia a cómo el profesor de EF desarrolla sus relaciones interpersonales en su contexto de trabajo. Las capacidades que consideramos pueden conformar dicha capacidad son: (1) Reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás; (2) Evitar los juicios de valor hacia los demás; (3) Mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás; (4) Valorar las emociones y sentimientos de los demás; (5) Ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás.

El análisis de las valoraciones de las capacidades que configuran esta competencia interpersonal (tabla 12 y figura 15), denota ciertas semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres aunque todas son valoraciones que podríamos observar como altas.

La capacidad mas valorada por los dos grupos de estudiantes, hombre y mujeres, es la competencia relacionada con mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás, obteniendo un promedio común de $M=4,7$, pero con diferencias en las desviaciones típicas, así en el grupo de los hombres la desviación es de $\sigma=0,6$ y en el de las mujeres de $\sigma=0,5$ (mayor acuerdo de respuesta).

La segunda competencia mejor valorada es distinta en los hombres y en las mujeres encuestadas. Así el grupo de hombres apuesta por la competencia ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás con un valor promedio de $M=4,4$ y una desviación de $0,7$. En el grupo de mujeres se destacan como segunda capacidad mas mejor valorada tanto la capacidad de valorar las emociones y sentimientos de los demás con un promedio $M=4,5$ y una desviación de $\sigma=0,6$, como la capacidad de reconocer las preocupaciones e intereses de los demás con un valor de promedio de $M=4,5$ y $\sigma=0,7$.

La tercera competencia mejor valorada, de nuevo no es coincidente en hombres y en mujeres. En los estudiantes hombres la tercera posición la ocupa la capacidad de reconocer las preocupaciones e intereses de los demás ($M=4,2$). En las estudiantes mujeres, es la capacidad de evitar juicios de valoración hacia los demás, y la capacidad de ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás con valoraciones promedias de $M=4,3$ respectivamente y medidas de desviación también comunes de $\sigma=0,8$.

Tabla 12 *Valoración de la habilidad en las relaciones interpersonales considerando el género*

	Hombres		Mujeres	
	M	σ	M	σ
Reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás	4,2	0,8	4,5	0,7
Evitar los juicios de valor hacia los demás	4,1	0,8	4,3	0,8
Mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás	4,7	0,6	4,7	0,5
Valorar las emociones y sentimientos de los demás	4,1	0,8	4,5	0,6
Ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás	4,4	0,7	4,3	0,8

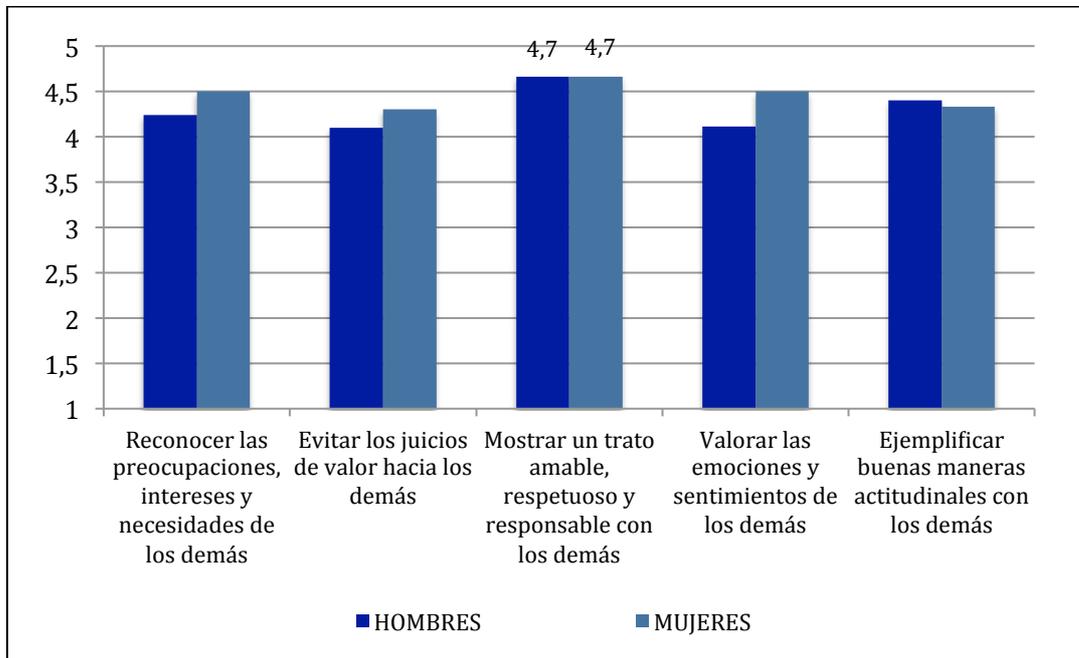


Figura 15 *Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran las habilidades en las relaciones interpersonales en función del género*

Desde la perspectiva de la agrupación de los estudiantes encuestados en función de los centros de procedencia y el tipo de estudios que cursan, se puede observar en la tabla 13 y en el gráfico de la figura 16, que los tres grupos diferenciados estiman como competencia mas valorada la que se relaciona con el mantenimiento de un trato amable, respetuoso y responsable con los demás; Con promedios de $M=4,6$, para estudiantes del, de Grado MEPEF de Valladolid, y de Grado CAFyD de la UEMC respectivamente, y de $M=4,7$ para los estudiantes de Grado MEPEF de Segovia. En los tres casos el consenso en las respuestas es $\sigma=0,6$, mostrando consenso de respuestas.

La segunda capacidad mas valorada por los tres grupos de estudiantes de EF es la vinculada a la ejemplificación de buenas maneras actitudinales hacia los demás. Los tres grupos de procedencia hacen un valoración media de $M=4,4$ y una desviación típica de $\sigma=0,7$, observando también cierto consenso en las respuestas.

En tercer lugar, es la capacidad de reconocimiento en los demás de sus preocupaciones, intereses y necesidades. Los tres grupos de estudiantes coinciden en una valoración de $M=4,4$ y un grado de consenso para los tres grupos de estudiantes de $\sigma=0,8$.

Tabla 13 *Valoración de las habilidades en las relaciones interpersonales en función de los centros de procedencia*

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
	M	σ	M	σ	M	σ
Reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás	4,3	0,8	4,3	0,8	4,3	0,8
Evitar los juicios de valor hacia los demás	4,1	0,8	4,2	0,9	4,1	0,9
Mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás	4,6	0,6	4,7	0,6	4,6	0,6
Valorar las emociones y sentimientos de los demás	4,2	0,7	4,2	0,7	4,2	0,7
Ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás	4,4	0,7	4,4	0,7	4,4	0,7

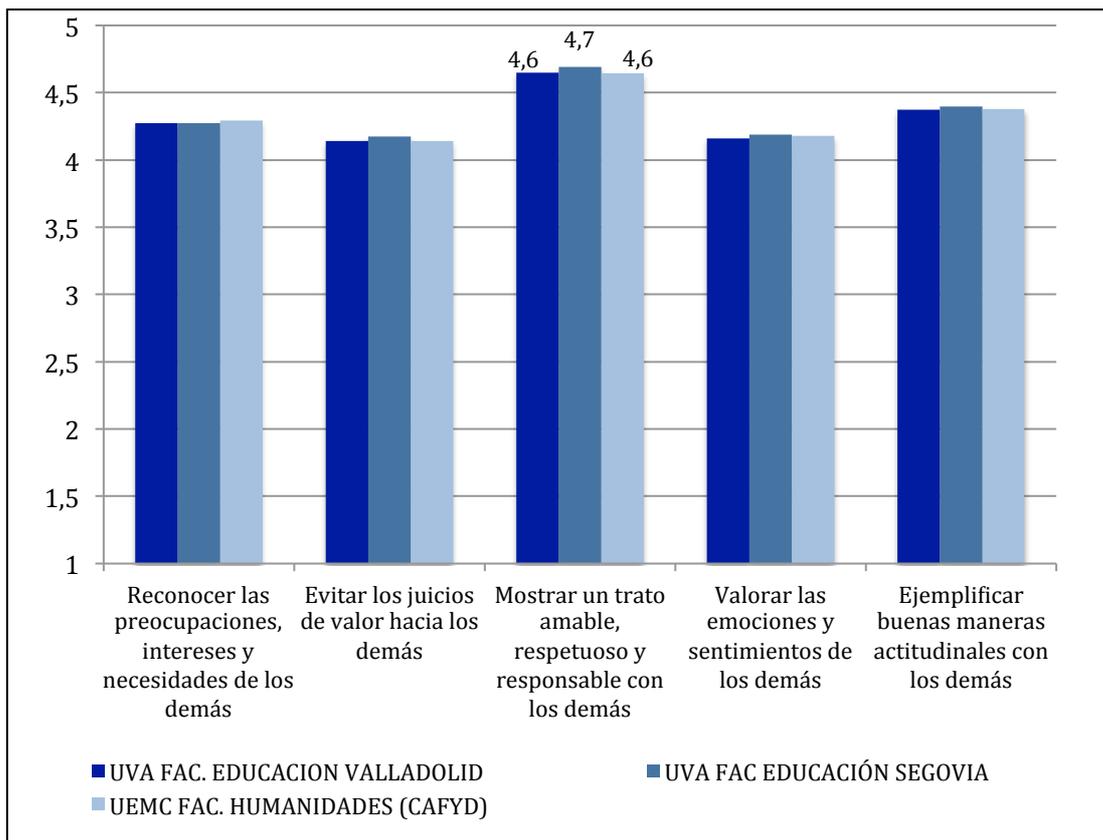


Figura 16 Representación gráfica de la valoración de la competencia habilidades en las relaciones interpersonales en función de los centros de procedencia y titulación

Algunas ideas que corroboran el sentir y percibir de los estudiantes en este sentido, se aprecia en las siguientes citas:

FP2 Habilidades en las relaciones interpersonales. 35

Gracias a ellas uno puede acercarse, no solo a conocer los problemas de los demás y poder solventarlos, sino también a reconocer los méritos de las demás personas.

FP2. Habilidades en las relaciones interpersonales. 43

Un profesor al tratar a los alumnos bien siempre los alumnos están más dispuestos a escucharle, a aprender de él.

FP2. Habilidades en las relaciones interpersonales. 49

Nos ayuda a sabernos comportar y actuar en diferentes momentos y en diferentes lugares a lo largo de nuestra vida.

FP2. Habilidades en las relaciones interpersonales. 50

Creo que son las normas básicas para que la convivencia de las personas funcione.

FP1. Gestión de las emociones. 222

Me pongo en el lugar de los demás muchas veces y no tengo problemas en escuchar o ayudar a los demás si ellos me lo piden.

- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad:

Para esta competencia pensamos en las siguientes capacidades que la estructuran: (1) Reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado; (2) Valorar la participación del centro en programas de intercambio multicultural del alumnado; (3) Reconocer las diferencias socio-culturales del alumnado; (4) Desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa del alumnado; (5) Desarrollar actividades que muestren las realidades multiculturales del alumnado; (6) Apoyar al alumnado que más lo necesite. En la tabla 14 y figura 17 podemos apreciar los promedios de valoraciones más destacables en función del género.

Para los dos grupos de estudiantes (hombres y mujeres) destacan tres capacidades de forma prioritaria y en el mismo orden de valoración. Todas las puntuaciones obtenidas podemos considerar que son altas.

La capacidad de desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación del alumnado obtiene en el grupo de las mujeres una puntuación de promedio mas elevada (M=4,7) con muy baja desviación ($\sigma=0,5$) que en el del grupo de hombres (M=4,5) con una desviación bastante mas elevada aunque tolerable ($\sigma=0,7$). Apoyar al alumnado que mas lo necesita obtiene una puntuación de promedio en el grupo de estudiantes hombres y mujeres de M=4,5, aunque en los hombres la desviación es de $\sigma=0,7$ y de $\sigma=0,8$ en el de mujeres.

Finalmente la necesidad de reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado recibe una valoración de M=4,4 en el grupo de estudiantes mujeres, y de M=4,2 en el de hombres.

Tabla 14 *Valoración de la competencia apreciación de la diversidad y la multiculturalidad considerando el género*

	Hombres		Mujeres	
	M	σ	M	σ
Reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado	4,2	0,8	4,4	0,7
Valorar la participación del centro en programas de intercambio multicultural del alumnado	3,8	0,8	4,0	0,8
Reconocer las diferencias socio-culturales del alumnado	4,1	0,9	4,4	0,6
Desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa del alumnado	4,5	0,7	4,7	0,5
Desarrollar actividades que muestren las realidades multiculturales del alumnado	3,9	0,9	4,0	0,8
Apoyar al alumnado que más lo necesite.	4,5	0,8	4,5	0,7

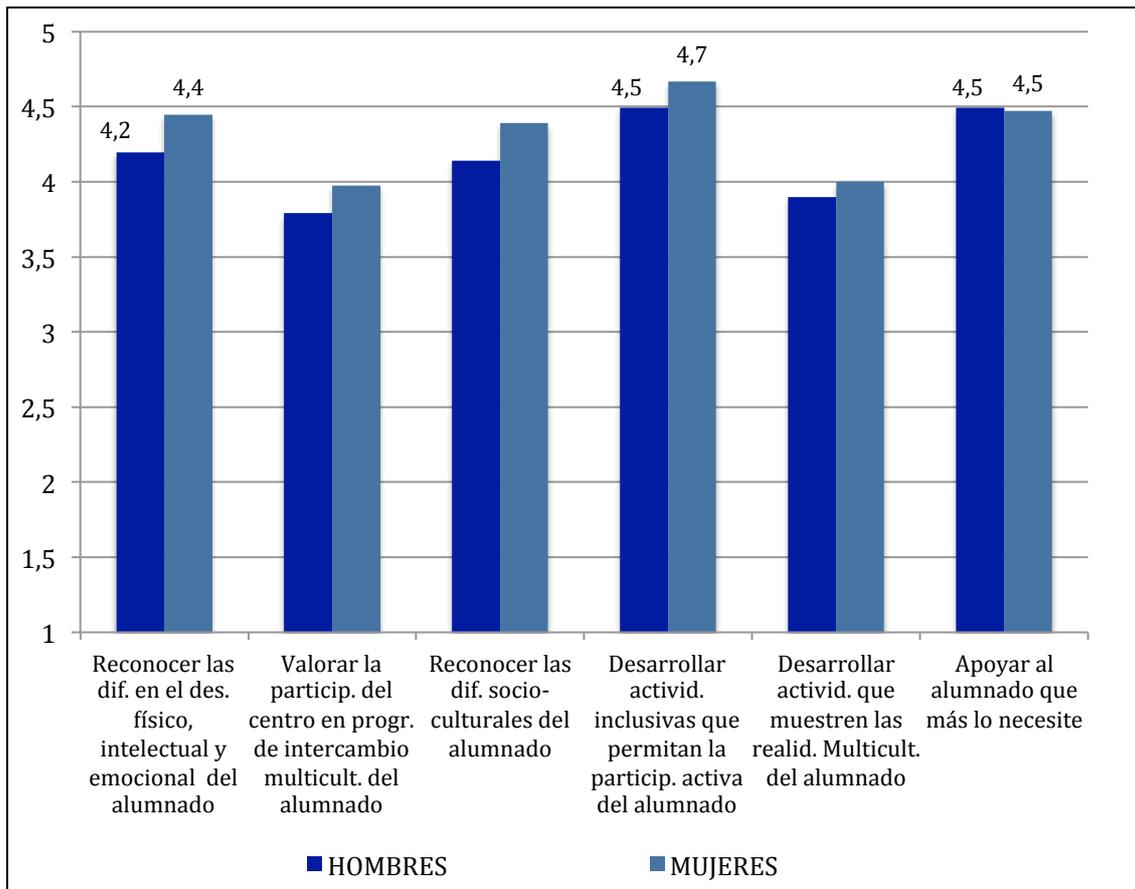


Figura 17 Representación gráfica de la valoración de las capacidades que configuran la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en función del género

En relación a los grupos de procedencia y estudios de grado en curso en curso, observamos que las capacidades más valoradas son en primer lugar desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa del alumnado. Los estudiantes del Grado MEPEF del campus de Valladolid y los de Segovia valoran esta capacidad con un promedio de $M=4,5$; los de Grado CAFyD de la UEMC lo hacen con $M=4,4$. Los tres grupos mantienen consenso en las respuestas y las desviaciones así los avalan ($\sigma=0,7$).

La segunda capacidad mas valorada es en los tres grupos de estudiantes, apoyar al alumnado que mas lo necesite, obteniendo los estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid y de Segovia el promedio de valoración mas elevado (M=4,5); los estudiantes de Grado CAFyD obtienen un promedio de M=4,4. La tercera capacidad mejor valorada corresponde a reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado, siendo los estudiantes del Grado CAFyD de la UEMC quienes hacen la mejor valoración (M=4,3). (Tabla 15 y figura 18).

Tabla 15 *Valoración de la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en función de los centros de procedencia*

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
	M	σ	M	σ	M	σ
Reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado	4,2	0,8	4,2	0,8	4,3	0,8
Valorar la participantes del centro en programas de intercambio multicultural del alumnado	3,8	0,8	3,8	0,8	3,8	0,9
Reconocer las diferencias socio-culturales del alumnado	4,2	0,9	4,2	0,9	4,1	0,9
Desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa del alumnado	4,5	0,7	4,5	0,7	4,4	0,7
Desarrollar actividades que muestren las realidades multiculturales del alumnado	3,9	0,9	3,9	0,9	3,8	0,9
Apoyar al alumnado que más lo necesite.	4,5	0,8	4,5	0,8	4,4	0,8

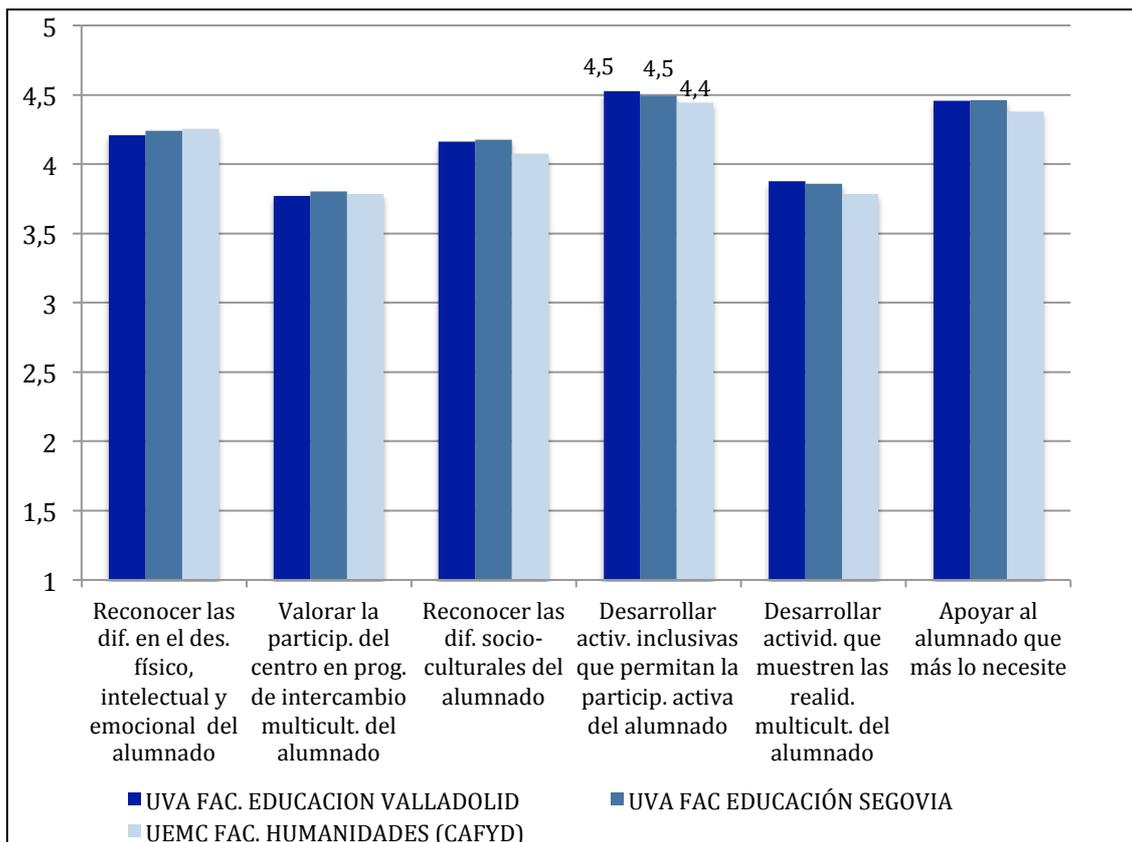


Figura 18 *Representación gráfica de la valoración de la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en función de los centros de procedencia y titulación*

En relación a la importancia de pensar en clave de inclusión cuando se pretenden proponer actividades de aula, algunas citas pueden ilustrar este sentir del alumnado.

FP2. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. 54

tratar de una forma igual a todas las personas, sin importar si sufren algún tipo de problema físico o psíquico o si son de otra raza o cultura

FP2. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. 56

Hay que hacer UD inclusivas.

De la misma manera, la idea de pensar en un alumnado diverso que es susceptible de presentar dificultades y descuelgues curriculares, y que por tanto es necesario no abandonar y atender prioritariamente, aparece reflejado en algunas citas:

FP2. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. 64

Prestar atención a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos ya que todos somos diferentes y por lo tanto todos tenemos necesidades diferentes.

FP2. Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. 65

Hay que potenciar las capacidades.

- Competencia autocrítica y crítica

Estructuramos la competencia en los siguientes indicadores competenciales para su estructuración: (1) Reconocer el error como clave del aprendizaje; (2) Reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar; (3) Reflexionar críticamente sobre la calidad de su práctica docente; (4) Desarrollar el derecho y la oportunidad de disentir; (5) Reflexionar sobre su ejercicio profesional con los demás (colegas y alumnado); (6) Desarrollar habilidades de autocontrol emocional para emitir juicios críticos.

El análisis realizado en función del género (tabla 16 y figura 19) muestra una alta valoración en tres capacidades: la primera es reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar, obteniendo tanto en el grupo de mujeres como en el de hombres la mayor puntuación ($M=4,4$); la menor desviación y por tanto mayor acuerdo en las respuestas corresponde al grupo de las mujeres ($\sigma=0,6$).

La segunda capacidad valorada es la reflexión crítica sobre la calidad de la práctica docente con un valor de promedio de $M=4,4$ en el grupo de mujeres y un valor de $M=4,3$ en el de estudiantes hombres; la desviación típica oscila entre $\sigma=0,7$ para los hombres y $\sigma=0,8$ para las mujeres. La tercera capacidad mejor valorada es la relacionada con reconocer el error como clave de aprendizaje, obteniendo un promedio de $M=4,4$ en el grupo de estudiantes hombres y $M=4,3$ en el de mujeres. Es destacable la medida de desviación de $\sigma=1,0$ para esta capacidad en el grupo de mujeres, como síntoma de disparidad y de falta de consenso en las respuestas.

Tabla 16 *Valoración de la competencia autocrítica y crítica considerando el género*

	Hombres		Mujeres	
	M	σ	M	σ
Reconocer el error como clave del aprendizaje	4,4	0,8	4,3	1,0
Reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar	4,4	0,7	4,4	0,6
Reflexionar críticamente sobre la calidad de su práctica docente	4,3	0,7	4,4	0,8
Desarrollar el derecho y la oportunidad de disentir	4,0	0,8	4,2	0,9
Reflexionar sobre su ejercicio profesional con los demás	3,9	0,8	4,0	0,9
Desarrollar habilidades de autocontrol emocional para emitir juicios críticos	3,9	0,8	4,0	0,7

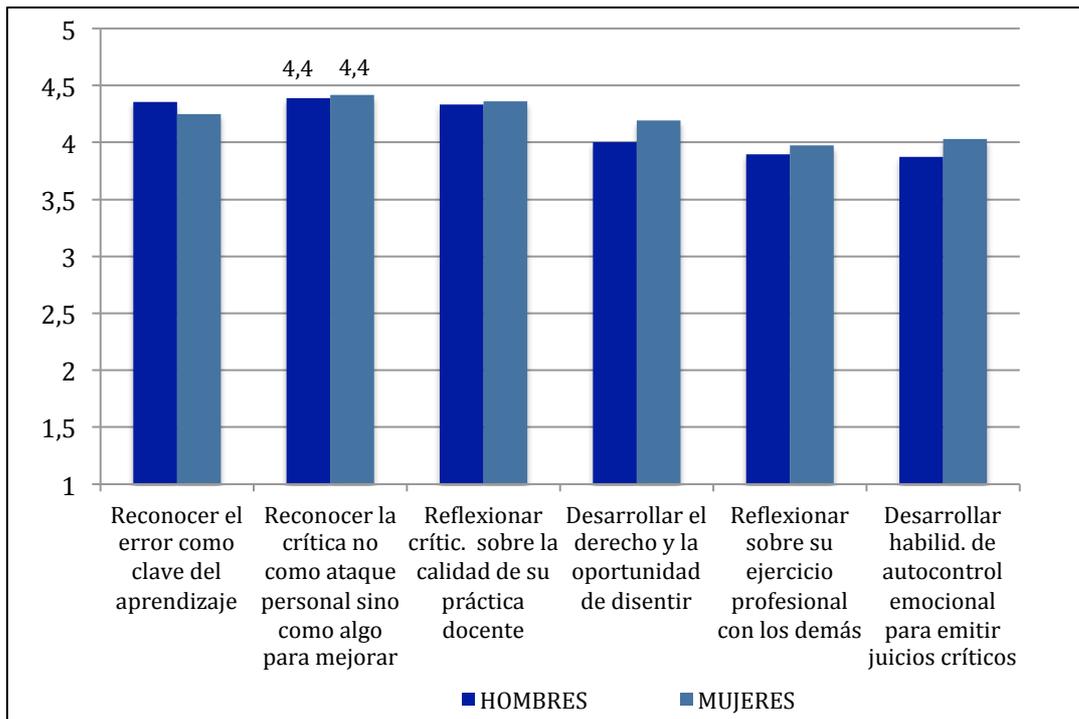


Figura 19 Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran la competencia autocrítica y crítica en función del género

Las percepciones sobre las capacidades que configuran la competencia crítica y autocrítica desde un análisis de sus orígenes (centros y títulos de grado que cursan) muestran que la capacidad de reconocer la crítica no como una ataque personal sino como algo para mejorar, recibe la puntuación mas alta en los tres grupos de estudiantes, ($M=4,396$) y mayor acuerdo de consenso ($\sigma=0,7$).

El segundo lugar lo ocupa la capacidad de reflexionar críticamente sobre la calidad de la práctica profesional. La mejor valoración corresponde a los grupos de estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid y de Segovia ($M=4,4$) con medidas de desviación de $\sigma=0,7$ y $\sigma=0,8$ respectivamente. Los estudiantes de Grado CAFyD hacen una valoración de $M=4,2$ y con un grado de consenso algo menor que los anteriores ($\sigma=0,8$).

Finalmente es valorada la capacidad de reconocer el error como clave para aprender. Así los tres grupos de estudiantes hacen una valoración de $M=4,3$.(Tabla 17 y figura 20).

Tabla 17 *Valoración de la competencia autocrítica y crítica considerando el género*

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	M	σ	M	σ	M	σ
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
Reconocer el error como clave del aprendizaje	4,3	0,9	4,3	0,8	4,3	0,9
Reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar	4,4	0,7	4,4	0,7	4,4	0,7
Reflexionar críticamente sobre la calidad de su práctica docente	4,3	0,7	4,3	0,8	4,2	0,8
Desarrollar el derecho y la oportunidad de disentir	4,1	0,8	4,0	0,8	3,9	0,8
Reflexionar sobre su ejercicio profesional con los demás	3,9	0,8	3,9	0,8	3,9	0,8
Desarrollar habilidades de autocontrol emocional para emitir juicios críticos	3,9	0,8	3,9	0,8	3,9	0,8

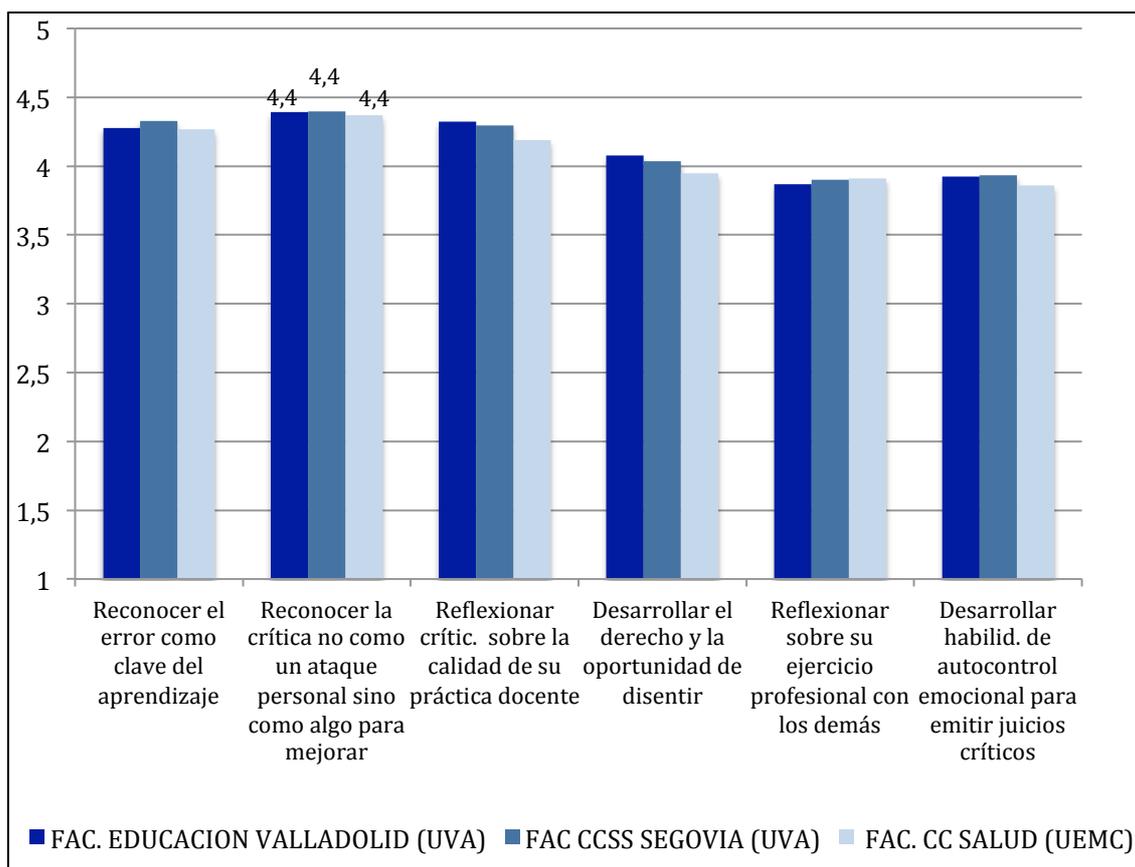


Figura 20 Representación gráfica de la valoración de la competencia de autocrítica y crítica en función de los centros de procedencia y titulación

Pensamos que las tres capacidades prioritariamente valoradas como importantes en el ejercicio de la autocrítica y de la crítica (reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar; reflexionar críticamente sobre la calidad de la propia práctica profesional; reconocer el error como clave para aprender;) reflejan una idea de no perfección o de que nunca se sabe lo suficiente en el ejercicio profesional docente, de constante mejora y aprendizaje y de cierta sensibilidad a la hora de emitir crítica a terceros.

Lo corroboran algunas ideas de los estudiantes recogidas tanto en el análisis documental de los informes de evaluación analizados como en la discusión grupal.

FP1. Autocrítica y crítica. 244

(...) cada vez me exijo mas y a la vez intento que la realización de mis tareas sea lo mas exitosa posible, analizando detenidamente mis aciertos y mis fallos en tareas similares que haya hecho en el pasado para no volver a cometer los mismos errores.

FP1. Autocrítica y crítica. 241

Soy una persona bastante autocrítica lo cual me ayuda a perfeccionar las tareas que tengo asignadas y a mejorar errores cometidos.

FP2. Autocrítica y crítica. 73

El análisis que tenemos que hacer tanto de los problemas (...) propios y de los demás compañeros y siempre desde una perspectiva de mejora y no de desprecio y con respeto

FP2. Autocrítica y crítica. 68

Si sabes ser crítico contigo mismo puedes tener mejor recepción a las críticas de los demás.

FP2. Autocrítica y crítica. 76

Es importante que nuestro trabajo siempre tenga un carácter autocrítico, porque nuestro propio trabajo no siempre va a ser el mejor, sino que puede ir mejorando poco a poco.

- Compromiso ético.

Como venimos haciendo hasta ahora, definimos a continuación las capacidades escogidas para configurar y estructurar esta competencia: (1) Valorar y aceptar el punto de vista de los demás; (2) Favorecer el pensamiento libre y autónomo en el alumnado; (3) Contribuir a la mejora social desde una actitud optimista y constructiva; (4) Desarrollar una actitud empática hacia los demás. (5) Desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás; (6) Cuestionar las injusticias y problemáticas sociales.

Apoyándonos en un análisis de los resultados del cuestionario desde una perspectiva del género (tabla 18 y figura 21), encontramos nuevamente semejanzas en la prioridad que ambos grupos dan a ciertas capacidades configuradoras del compromiso ético que tiene que ejercer el docente de EF en su práctica diaria. En este sentido encontramos tres capacidades que agrupan las valoraciones mas altas o muy altas como veremos.

Estudiantes hombres y mujeres coinciden en la primera capacidad valorada con mayor puntuación: desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás. En el caso de las estudiantes mujeres, su promedio de valoración es muy alto y su desviación es muy baja, ofreciéndonos información sobre un nivel muy elevado de acuerdo en las respuestas ($M=4,9$ y $\sigma=0,3$). Estamos ante la capacidad con mas alta puntuación media de todas las analizadas en todas las competencias estudiadas. Los hombres puntúan esta capacidad con promedio $M=4,7$ y una desviación también muy baja que nos informa de la ausencia de disparidad en las respuestas ($\sigma=0,6$).

Puntuación muy alta es también la que recibe la capacidad de valorar y aceptar el punto de vista de los demás, obteniendo en el grupo de estudiantes mujeres una puntuación también muy alta ($M=4,8$) y una desviación de $\sigma=0,4$. Los estudiantes hombres puntúan esta capacidad con una valoración igualmente muy alta ($M=4,5$) y una ausencia de disparidad en las respuestas por su desviación igualmente aceptable ($\sigma=0,6$); finalmente para los dos grupos la tercera capacidad mas valorada es la relacionada con el favorecimiento en el alumnado el pensamiento libre y autónomo, destacando el grupo de mujeres en la valoración media ($M=4,6$), frente a los hombres que lo hacen con un promedio de $M=4,4$. De los dos grupos, el mayor consenso en la respuesta lo manifiestan las estudiantes mujeres como así lo señala la desviación $\sigma=0,6$.

Hemos de señalar que en el grupo de los estudiantes hombres, hay una tercera capacidad en paralelo de valoración con la señalada en el párrafo anterior. Se trata de la capacidad de contribuir a la mejora social desde una actitud optimista y constructiva. La valoración media tanto en hombres como en mujeres es de $M=4,4$ con una desviación muy aceptable, que cómo venimos diciendo nos habla de consenso en las respuestas de $\sigma=0,6$.

Tabla 18 *Valoración del compromiso ético considerando el género*

	Hombres		Mujeres	
	M	σ	M	σ
Valorar y aceptar el punto de vista de los demás	4,5	0,6	4,8	0,4
Favorecer el pensamiento libre y autónomo en el alumnado	4,4	0,8	4,6	0,6
Contribuir a la mejora social desde una actitud optimista y constructiva	4,4	0,6	4,4	0,6
Desarrollar una actitud empática hacia los demás	4,3	0,8	4,6	0,6
Desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás	4,7	0,6	4,9	0,3
Cuestionar las injusticias y problemáticas sociales	3,9	0,8	4,1	0,9

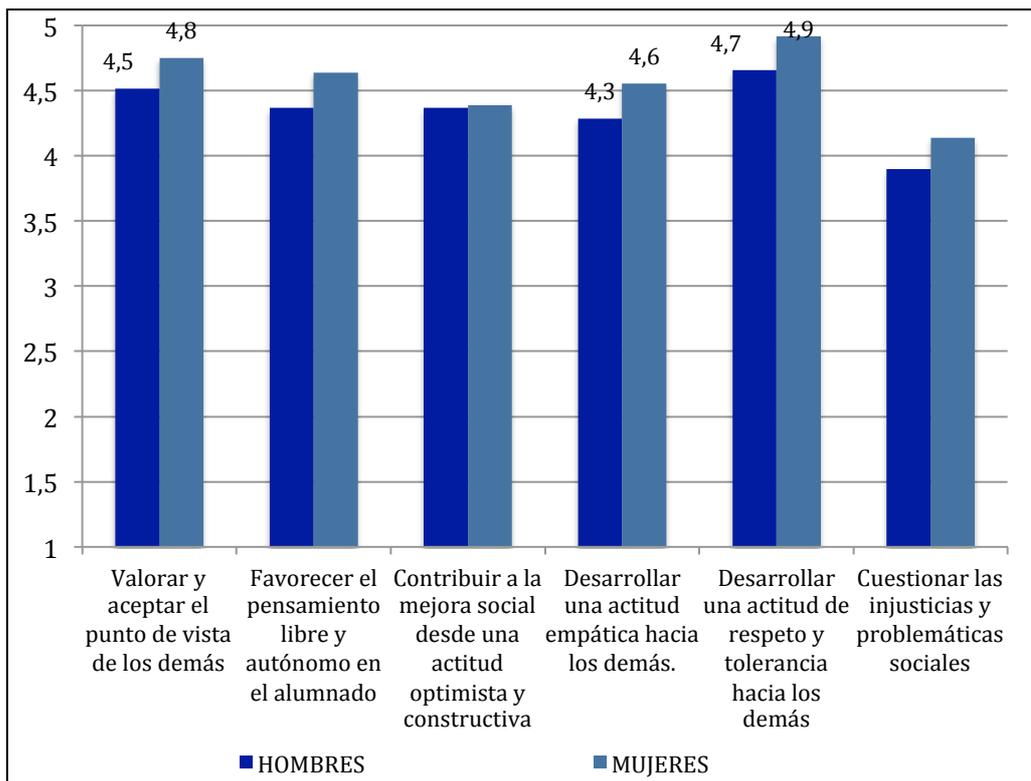


Figura 21 *Representación gráfica de la valoración de las capacidades que estructuran el compromiso ético en función del género*

Desde la perspectiva de la consideración de la procedencia de los estudiantes (facultad y universidad) y el Grado universitario que cursan, observamos que los tres grupos de estudiantes encuestados (Grado MEPEF UVA Valladolid y Segovia, y Grado CAFyD de la UEMC) presentan una preferencia (tabla 19, figura 22) por las tres mismas capacidades valoradas preferentemente en el análisis de género.

Hay una capacidad valorada como muy alta por los tres grupos de estudiantes del con un promedio de $M=4,7$, es la relacionada con desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás. Su desviación de $\sigma=0,5$ nos avanza el grado alto de consenso (desviación mas baja de todas las capacidades analizadas para el compromiso ético).

La capacidad de valoración y aceptación del punto de vista de los demás, recibe las segundas mejores valoraciones para los grupos de estudiantes analizados. Así los estudiantes del Grado MEPEF de la UVA en Valladolid puntúan esta competencia con un promedio de $M=4,6$ y con una desviación de $\sigma=0,6$, y los estudiantes del campus de Segovia del mismo Grado y los estudiantes del Grado CAFyD de la UEMC lo hacen con una valoración media de $M=4,5$.

Finalmente, favorecer el pensamiento libre y autónomo del alumnado es la capacidad mejor valorada en tercer lugar por los tres grupos de estudiantes encuestados. Así los tres grupos de estudiantes valoran esta competencia con un promedio de $M=4,4$, aunque el grado de consenso es algo menor que en las valoraciones de las capacidades anteriores ($\sigma=0,6$).

Merece nuestra atención destacar también que la competencia menos valorada por los tres grupos de estudiantes encuestados, es la relacionada con cuestionar las injusticias y problemáticas sociales que en ocasiones atraviesa el ejercicio profesional de la docencia en las aulas y centros. Son los estudiantes de la UVA del Grado MEPEF en el campus de Valladolid los que hacen una valoración mas baja de la capacidad ($M=3,9$), aunque sigue estando en un nivel alto de valoración.

Tampoco los estudiantes de Segovia y los de CAFyD de la UEMC ($M=4,0$) valoran prioritariamente esta capacidad si la comparamos con el resto de capacidades valoradas en la misma competencia. Las medidas de desviación nos hacen pensar en una disparidad de respuesta en los tres grupos de estudiantes ($\sigma=0,9$).

Tabla 19 *Valoración del compromiso ético en función de los centros de procedencia*

	Fac. EyTS (UVA Va)		Fac. CCSS (UVA Sg)		Fac. CC Salud (UEMC)	
	Grado Maestro EP EF				Grado CAFyD	
	M	σ	M	σ	M	σ
Valorar y aceptar el punto de vista de los demás	4,6	0,6	4,5	0,6	4,5	0,7
Favorecer el pensamiento libre y autónomo en el alumnado	4,4	0,8	4,4	0,8	4,4	0,8
Contribuir a la mejora social desde una actitud optimista y constructiva	4,3	0,6	4,4	0,6	4,3	0,6
Desarrollar una actitud empática hacia los demás	4,4	0,7	4,3	0,7	4,3	0,8
Desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás	4,7	0,5	4,7	0,5	4,7	0,5
Cuestionar las injusticias y problemáticas sociales	3,9	0,9	4,0	0,9	4,0	0,9

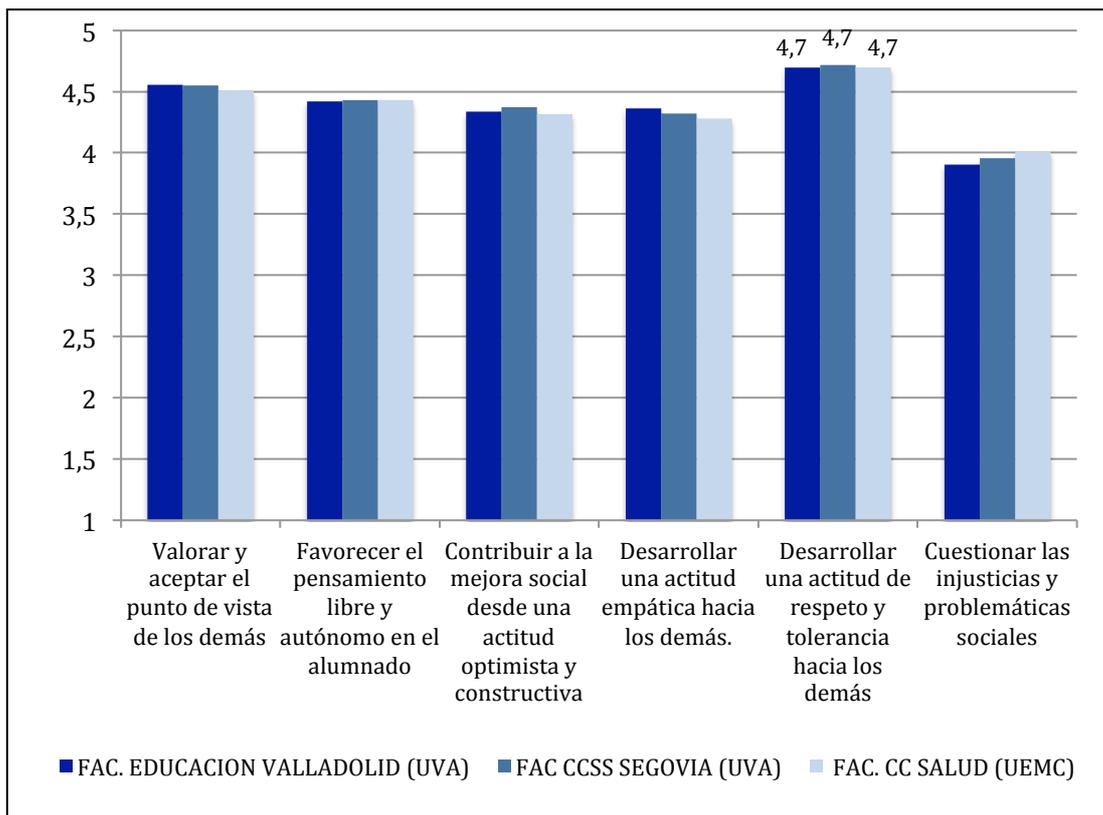


Figura 22 Representación gráfica de la valoración del compromiso ético en función de los centros de procedencia y titulación

Las capacidades priorizadas por los tres grupos de alumnos encuestados (desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás; valorar y aceptación del punto de vista de los demás; favorecer el pensamiento libre y autónomo del alumnado) permanece corroborado por las opiniones de los estudiantes que hemos extraído tanto del análisis de sus informes de evaluación de competencias interpersonales como de los resultados de la discusión grupal que mantuvimos con algunos de ellos.

FP2. Compromiso ético. 94

se refiere a una actitud de respeto, responsabilidad, reconocimiento ante tu propio trabajo y el trabajo de los demás.

FP2. Compromiso ético. 95

Es importante respetar el trabajo de los demás y no colgarse medallas que no son tuyas

FP2. Compromiso ético. 99

Y creo que un maestro debe tener vocación y motivación y unos valores como el respeto, la igualdad, porque sin ellos el compromiso ético, (no lo entendido) sino es como algo (para) educar a los niños

FP2. Compromiso ético. 89

Lo he entendido como una forma de mantener un pensamiento correcto en relación a las propias creencias a la hora de actuar con uno mismo y con los demás (pero) no ser una mente cerrada sino abrirse a los pensamientos de los demás

FP2. Compromiso ético. 100

Creo que como persona el compromiso ético son los valores que nos mueven, que nos ayudan a elegir y ser conscientes y coherentes; también esos valores que como personas podamos tener son lo que tenemos que impartir a los niños; les tenemos que ayudar a ver que tiene que elegir por lo que ellos piensan, lo que ellos sienten.

5.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS A LA LUZ DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS Y LAS FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS

Con este apartado se pretende ordenar los resultados en relación a los objetivos que se plantearon para este estudio. Estos son los tres objetivos específicos:

- a) Conocer cual es el grado de importancia que conceden los estudiantes universitarios de EF a las competencias (genéricas) interpersonales objeto de investigación.
- b) Conocer si existen diferencias en el grado de importancia que los estudiantes universitarios de EF conceden a las competencias interpersonales considerando el género.
- c) Conocer si existen diferencias en el grado de importancia que dan los estudiantes universitarios de EF a las competencias interpersonales considerando los centros de procedencia por titulación cursada.

A continuación se analizan la consecución de cada uno de ellos.

a) Conocer cual es el grado de importancia que conceden los estudiantes universitarios de EF a las competencias (genéricas) interpersonales objeto de investigación

Los resultados del cuestionario y las valoraciones y apreciaciones reflejo de su pensamiento plasmadas en los documentos analizados, y en la transcripción de la discusión grupal llevada a cabo con algunos de ellos, evidencian una tendencia a otorgar mas importancia al (1) compromiso ético con la máxima valoración general de todos los estudiantes. En segundo lugar se obtienen altos resultados de valoración en la competencia de (2) trabajo en equipo con una aceptable medida común de dispersión.

Finalmente en tercer lugar se valora con bastante importancia la competencia de manejar ciertas (3) habilidades en las relaciones interpersonales, con valoraciones similares a la capacidad anterior. Las tres competencias mejor valoradas presentan medidas de dispersión similares, aunque algo elevadas pero que aceptamos por encontrarse en $\sigma < 0$.

Llama la atención una alta valoración de la competencia que se vincula a la apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad como realidades emergentes y presentes en el aula. A pesar de que el promedio de valoración es elevado y digno de mención en el presente trabajo de investigación, el acuerdo de respuesta es el menor de todos los obtenidos para el resto de competencias (medida de desviación muy próxima a 1) lo que nos lleva a pensar en la discrepancia en las respuestas sobre su importancia para el ejercicio de la función docente en el área de EF.

Por lo tanto, (1) Compromiso ético; (2) Trabajo en equipo); y (3) Habilidades en las relaciones interpersonales, son las competencias interpersonales mejor valoradas por el conjunto de estudiantes encuestados a la luz de los resultados del cuestionario, y del análisis de la documentación, y de forma coincidente con los resultados de investigaciones en el misma dirección (González Ballesteros, Pesquero Franco, Sánchez Martín, Fernández Lozano, De Juanas Oliva, & Martín del Pozo, 2010), (Corominas , Tesauro, Capell, Teisidó, Pèlach, & Cortada, 2006).

Los pensamientos planteados por el alumnado universitario encuestado manifiestan una idea de compromiso ético relacionado con la responsabilidad personal y social como docentes. Las numerosas citas analizadas reflejan este sentir de los futuros docentes de EF de ejercer coherentemente, de considerar a todas las personas con las que comparte tiempo y espacio profesional (respeto, reconocimiento, empatía, cercanía, responsabilidad, ética profesional, honradez, actitud, o implicación son términos que se repiten de manera constante) y de manifestar un elevado sentido del compromiso con el alumnado y con la realidad social que envuelve el ejercicio de la docencia en un contexto determinado.

La transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte se relaciona directamente con un sentido de coherencia ética personal y profesional del docente de EF. Se observa una tendencia general de todos los estudiantes a considerar la ética profesional y la coherencia interna, como aspectos esenciales y previos para transmitir en el ejercicio de la profesión docente, valores democráticos, cívicos y de convivencia al alumnado, coincidiendo en esta valoración con lo que se dispone en el Informe Delors (Delors, 1996).

Cuando los estudiantes encuestados se refieren a la capacidad de trabajo en equipo, el pensamiento reflejado, coincidiendo también con investigaciones consultadas (González Ballesteros, Pesquero Franco, Sánchez Martín, Fernández Lozano, De Juanas Oliva, & Martín del Pozo, 2010), manifiesta una disposición a aceptar la diversidad de formas de pensar, a adaptarse a las características personales de los miembros que conforman el equipo y a la variada tipología de personas que podrían formar parte de ellos, para contribuir a la configuración de un buen clima de trabajo.

También se reconocen las dificultades de entablar relaciones de trabajo compartido con personas diferentes en opinión.

Se atisba generalmente en las citas una dominancia del trabajo colaborativo frente al cooperativo.

En relación a la capacidad de manejar ciertas habilidades para mantener adecuadas relaciones interpersonales de trabajo , las impresiones que se reflejan, coincidentes con investigaciones similares (González Ballesteros, Pesquero Franco, Sánchez Martín, Fernández Lozano, De Juanas Oliva, & Martín del Pozo, 2010) muestran una preferencia común por la empatía a quien otorgan gran importancia (al hablar de gestión de las emociones siempre aparece el término), y el reconocimiento de los propios sentimientos y emociones, como “llaves” preferentes para enfrentarse a las relaciones profesionales y personales con los demás y por tanto de obligada presencia en las relaciones profesionales, y como aspecto esencial para comprender y actuar sobre las emociones del alumnado.

b) Conocer si existen diferencias en el grado de importancia que los estudiantes universitarios de Educación Física conceden a cada una de las competencias interpersonales propuestas en función del género

Aunque a continuación se procederá a exponer el estudio de cada competencia poniendo la mirada en la diferencia según el género, a priori, es posible adelantar en relación al cumplimiento del objetivo b), que en nuestra investigación se aprecia que solamente hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en dos competencias (habilidades en las relaciones interpersonales y apreciación de la diversidad y la multiculturalidad).

Por regla general se observan similitudes a la hora de priorizar qué capacidades son más importantes en cada competencia, observando un mismo esquema de priorización en la selección de las tres capacidades más importantes por cada una de ellas.

Por otra parte, es necesario apuntar que el grupo de las mujeres es quien ha realizado las valoraciones más altas en general (y en particular en dos capacidades de las dos competencias citadas anteriormente, $M=4,7$ en cada una de ellas, y en otras dos correspondientes a la competencia relacionada con el compromiso ético, $M=4,9$ y $M=4,8$, sobre 5). Presentamos a continuación las semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres en cada una de las competencias interpersonales objeto de investigación.

- Trabajo en equipo.

De las cinco capacidades propuestas para la valoración de los estudiantes de EF encuestados, observamos que hay tres que son comunes en grado de importancia tanto para el grupo de las mujeres como para el de hombres: (1) Mostrar predisposición a la colaboración; (2) Manifestar capacidad de escucha activa; (3) Compartir ideas, proyectos y materiales. Las semejanzas y diferencias hay que matizarlas observando los valores de promedio y medida de dispersión que cada grupo obtiene.

Hombres y mujeres coinciden en valorar de forma elevada y por igual la capacidad de (1) mostrar predisposición a la colaboración. Observamos en ambos grupos además de los mismos valores de promedio ($M=4,5$), idénticas medidas de desviación típica ($\sigma=0,6$) lo que muestra acuerdos tanto en la importancia que se otorga a la capacidad en cuestión como al consenso de respuesta. Igualmente coinciden (aunque con distinto valor de promedio y medida de dispersión a la comparativa) en la segunda capacidad mejor valorada: (2) manifestar capacidad de escucha activa (grupo de hombres con promedio de $M=4,3$ y desviación de $\sigma=0,7$; grupo de mujeres con $M=4,5$ y $\sigma=0,6$)

En las terceras posiciones el grupo de mujeres valora muy positivamente las capacidades de (3) búsqueda del consenso desde la discusión y el debate grupal y (3) compartir ideas, proyectos y materiales. El grupo de hombres valora en terceras posiciones la capacidad de (3) compartir ideas, proyectos y materiales, y (3) el establecimiento de redes de trabajo eficaces. Esta idea común de compartir ideas proyectos y materiales permite enriquecer de manera compartida el pensamiento y la práctica profesional de los docentes que trabajan en equipo, y tal y como apunta el alumnado participante en este trabajo de investigación, cuando se trabaja en equipo el docente de EF se está enriqueciendo él mismo, está enriqueciendo el conocimiento de los demás y está obteniendo del compartir opinión nuevas direcciones para desarrollar la práctica docente.

A pesar de que hombres y mujeres muestren el mismo grado de importancia cuando valoran las tres capacidades que configuran la competencia del trabajo en equipo, hemos de decir que las puntuaciones medias obtenidas son en el grupo de estudiantes mujeres sensiblemente más altas (medias de M=entre 4,4 y 4,5) que en el de los hombres (promedios entre M=4,3, 4,4 y 4,5) y . Esta notación coincide con notaciones similares en investigaciones con estudiantes del Grado de MEPEF en contextos universitarios de Andalucía (Romero, Zagalaz, Martínez, & Romero Rodríguez, 2011).

La idea de la predisposición al trabajo en equipo, queda suficientemente reflejada en el pensamiento del alumnado participante en esta investigación, observándose que para ellos, el ejercicio de trabajar en equipo supone una fuente de adquisición de valores, y esos valores son atractivo (a pesar de las dificultades que en ocasiones reconocen: falta de acuerdo, roces, trabajo y esfuerzo desigual) para abrazar esta competencia.

De la misma manera, trabajar en equipo lleva consigo reconocer la necesidad de una base empática que permita que el valor de las aportaciones de los demás esté presente en el ejercicio de compartir, siendo la escucha de sus ideas y experiencias, su respeto a pesar del desacuerdo, la toma conjunta de decisiones, la cesión y el abandono en ocasiones de las ideas propias a favor de las de los otros, elementos comunes de su pensamiento e ideario al respecto (como así lo manifiestan a través de las citas recopiladas).

Finalmente se percibe una tendencia hacia el trabajo colaborativo sin valoraciones sobre la existencia de ideas que manifiesten la equidad en la participación como método; todo lo contrario, tanto hombres como mujeres encuentran que el trabajo colaborativo que conocen tiene como contraindicación el padecimiento de roces, discusiones, trabajo desigual de unos y otros miembros, lo que supone una no diferenciación del trabajo colaborativo del cooperativo, que exige una base de equidad y compromiso compartido con el trabajo de los demás y no solo el propio (Collado , Fraile, & López, 2014).

- Comunicación con expertos de otras áreas.

Hombres y mujeres coinciden en ordenar jerárquicamente según el grado de importancia las siguientes capacidades de las cinco propuestas: (1) Intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas; (2) Colaborar con profesionales de otras disciplinas; (3) Compartir observaciones con los profesionales de la orientación escolar. Matizando en función de los promedios de valoración obtenidos, podemos afinar algo más: la primera capacidad valorada positivamente tanto por hombres como por mujeres (éstas últimas con mayor puntuación media en la valoración y menor medida de dispersión, $M=4,3$ y $\sigma=0,6$, frente a $M=4,2$ y $\sigma=0,7$ en el grupo de hombres) es la de (1) intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas. Sin duda para ambos grupos, por su alta valoración media, esta capacidad es fundamental para el ejercicio de la comunicación entre docentes de diversas materias que comparten vida profesional en los centros educativos; así lo expresan manifestando la importancia de compartir herramientas, actividades ya experimentadas, materiales, o compartir ideas para desde la interdisciplinariedad construir unidades didácticas que se nutran de varias áreas o disciplinas.

Este pensamiento que se refleja en las citas extraídas de los documentos analizados, y desde los resultados de investigaciones similares llevadas a cabo con estudiantes de magisterio en diversas especialidades (incluida la EF) y profesorado en ejercicio (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, & Martínez, 2011) manifiesta una idea positiva de extraversión, disposición, preocupación por mantener cauces abiertos de comunicación, y voluntad hacia el hecho de querer salir de un cierto aislamiento departamental, y desde ahí, una vez valorada y reconocida su importancia, asentar el resto de capacidades de mayor complejidad comunicativa en el ejercicio profesional (es más fácil comenzar por abrirnos a nuestros propios compañeros docentes en el establecimiento del intercambio de la información mediante la comunicación y la colaboración, que hacerlo con otros docentes de otros centros, o presente en grupos de trabajo interdisciplinares con docentes y profesionales de otros campos).

La segunda capacidad mejor valorada tanto por hombres como por las mujeres encuestadas (éstas reflejando puntuación media más alta $M=4,3$, que la de los hombres $M=4,0$) es la de (2) colaborar con profesionales de otras disciplinas (las mujeres valoran la capacidad con mayor puntuación que los hombres). En este sentido sí se aprecia en ambos el interés por la comunicación transversal (colegas de otras áreas, disciplinas, orientador escolar), así lo manifiestan en ideas como la de comunicarse entre docentes de distintas áreas para coordinarse, compartir información común de interés (sobre el alumnado, familias, vida académica), mantener relaciones de comunicación abierta con docentes de ciclos y etapas iniciales, para reconocer y valorar los problemas del alumnado, en ocasiones arrastrados de tiempos pasados, detectados en etapas y ciclos iniciales y aun presentes en el momento actual.

También valoran la necesidad de mantener un cauce de comunicación con especialistas del área psicopedagógica (Audición y Lenguaje) o de la orientación educativa, pensando en el beneficio de la información compartida y del trabajo coordinado para el bien del alumnado.

Sobre la tercera capacidad mejor valorada, (3) compartir observaciones con los profesionales de la orientación educativa, es necesario apuntar que aunque es de valoración compartida en orden de importancia por hombres y mujeres, la puntuación mas alta corresponde al grupo de mujeres (M=4,2 frente a M=3,9) aunque con una medida de dispersión mayor que la del grupo de hombres y peligrosamente cerca de $\sigma=1$). Ya la literatura establece la necesidad de que el docente de EF establezca relaciones de comunicación asidua y fluida con los docentes especializados en la atención a la diversidad (Ríos Hernández, 2005) para actualizar la información sobre el alumnado, definir las líneas de apoyo que pudiera necesitar, y en definitiva para comprender mejor sus circunstancias (que son desde las que se enfrenta a su proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de su escolarización). En este sentido, el alumnado participante en esta investigación considera importante comunicarse con docentes y responsables psicopedagógicos y especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, porque de ellos obtienen información y orientación para desarrollar la práctica docente con el alumnado que presente dificultades educativas.

Es necesario finalmente anotar que el ejercicio de la comunicación es observado también por el alumnado desde una perspectiva empática muy arraigada en su pensamiento. Así valoran el ejercicio de la comunicación desde la base de la escucha activa, el respeto a las opiniones que muestran los demás, o la máxima sensibilidad a la hora de emitir las opiniones y recibir las de los demás. Podríamos decir que esta base empática para ellos es transversal a todas las competencias planteadas en este trabajo.

- Habilidades en las relaciones interpersonales

Es en esta competencia, que se asienta en las bases de la gestión, conocimiento y control de las emociones, en la que encontramos mayor diferencia en las puntuaciones de las capacidades propuestas para su valoración por hombres y mujeres. Así el grupo de mujeres tiende hacia valoraciones mas altas que los hombres, y en particular tiende hacia capacidades mas empáticas.

Ambos grupos (hombres y mujeres) son coincidentes en la capacidad de (1) Mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás; tanto hombres como mujeres le confieren la misma y muy alta puntuación ($M=4,7$). Sin embargo, respecto a la medida de dispersión, es el grupo de mujeres quien manifiesta una menor dispersión y por tanto mayor acuerdo de respuesta ($\sigma=0,5$).

Esta capacidad se entiende (citas recopiladas) desde la necesidad de disponer de gran dosis de paciencia para trabajar con niños (y dispensarles, a pesar de las dificultades, un trato amable, respetuoso y responsable), desde el control de los impulsos, desde la tolerancia a las frustraciones cuando las cosas no salen como se espera, y desde la idea de la empatía (de nuevo) para considerar a los demás (alumnado, colegas, familias) y sus circunstancias como valorables cuanto menos en el conjunto del ejercicio de la comunicación bidireccional entre profesionales.

Respecto a la segundas y terceras posiciones en orden de importancia ya encontramos mas diferencias en la percepción de mujeres y de hombres. Para el grupo de las estudiantes mujeres, se perciben dos capacidades importantes en segunda posición (con valoraciones altas): (2) la capacidad de valorar las emociones y sentimientos de los demás (M=4,5 frente a M=4,1 de los hombres) y (2) la capacidad de reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás (M= 4,5, frente a M=4,2 de los hombres); en esta línea se reconoce en los estudiantes, indistintamente, una sensibilidad (nuevamente) por la empatía como capacidad imprescindible para ponerse en la situación de los demás, reconocer, comprender y valorar sus preocupaciones, emociones y sentimientos (las circunstancias personales y profesionales de los compañeros de centro, en ocasiones nos ayudan a comprender acontecimientos que a simple vista no se comprenden y son generadores de conflicto; abrirse y sensibilizarse con esas circunstancias, nos permite quitar el velo de lo superficial para entender una opinión, un punto de vista, un problema o un conflicto, y desde ahí avanzar y evolucionar en la tarea compartida)

Para los hombres la segunda mejor valoración es para la capacidad de (2) ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás, con una alta valoración y mas que aceptable medida de dispersión (M=4,4).

El grupo de mujeres para la tercera posición optan por (3) la capacidad de ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás (M=4,3), y (3) la capacidad de evitar juicios de valor hacia los otros (M=4,3) (puntuaciones en el grupo de mujeres sensiblemente mas bajas que el resto de capacidades de la competencia).

Para el grupo de los hombres en tercera la posición se valora (3) reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás (M= 4,2)

En definitiva, los resultados evidencian que las formas necesitan de un fondo (tratar bien al alumnado, a los compañeros, a las madres y padres, pero preocupándose por sus circunstancias, sus necesidades y valorando sus emociones y sentimientos). En el grupo de hombres, la alineación de las tres capacidades mejor percibidas para configurarse competentemente en el manejo de las relaciones interpersonales, capacidades (1ª y 2ª posición) relacionadas con las formas y las maneras de tratar a los demás (mostrar un trato amable, ejemplificar buenas maneras actitudinales) y una con un fondo empático (reconociendo los intereses y las necesidades, poniéndose en su lugar, escuchando y no monopolizando la comunicación en las relaciones).

En el caso del grupo de las estudiantes mujeres, los aspectos valorados con mayor puntuación se relacionan en su conjunto con la capacidad de empatía como mecanismo para acercarse con disposición y sensiblemente más en fondo que en forma a los demás, coincidiendo con los resultados y conclusiones descritos en investigaciones de la misma índole (Fuentes Abeledo, González Sanmamés, & Raposo Rivas, 2008), en el que se valora la necesidad de “meterse en la piel” del alumnado para ayudarlo más y mejor; y otras en las que se observa una mayor predisposición hacia capacidades más empáticas de las mujeres, lo que les predispone con mayor apertura para valorar la importancia del manejo de las relaciones interpersonales como docentes de EF (Romero, Zagalaz, Martínez, & Romero Rodríguez, 2011), (Palomera Martín, Gil-Olarte Márquez, & Brackett, 2006).

- Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad

En la valoración del grado de importancia de las capacidades que configuran esta competencia, es el grupo de mujeres quien obtiene las puntuaciones más altas en las valoraciones de promedio frente a los hombres, que puntúan más bajo.

Pero hemos de decir también que existe una similitud entre hombres y mujeres, al establecer las posiciones de importancia de unas capacidades respecto de las otras, coincidiendo en las tres primeras capacidades mejor valoradas.

La capacidad de (1) desarrollar actividades inclusivas, obtiene la valoración más alta (en nuestro sistema de valoración podríamos decir “muy alta”) y proviene del grupo de las mujeres (M=4,7). Para los hombres, esta capacidad también ocupa la primera posición pero otorgándole menor puntuación (aunque alta también, M=4,5).

Esta capacidad se reconoce en algunas ideas de ambos grupos cuando insisten en la necesidad de tratar a todo el alumnado por igual, o de incluir (como demanda) a todo el alumnado en las clases ordinarias.

Para hombres y mujeres, la segunda capacidad mas valorada es la relacionada con (2) apoyar al alumnado que mas lo necesita, con una valoración idénticamente alta en ambos casos ($M=4,5$) y acuerdos similares de respuesta (en el grupo de mujeres se aprecia un sensible mayor acuerdo $\sigma=0,7$ frente a $\sigma=0,8$ de los hombres); se reconoce en ambos grupos una idea de prestar atención a todos pero de forma individualizada, reconociendo y valorando las capacidades de cada uno para desde ellas, ayudar al alumnado que mas lo necesita.

Las terceras capacidades en orden de importancia para el grupo de mujeres son las relacionadas con (3) reconocer las diferencias socio-culturales del alumnado y (3) reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual, emocional (en ambos casos $M=4,4$). El grupo de hombres muestra una semejanza en relación a las mujeres, al establecer como tercera capacidad mas valorada la relacionada con el (3) reconocimiento de las diferencias en el desarrollo físico, psíquico y emocional del alumnado ($M=4,2$). En este aspecto hay coincidencia de orden de importancia aunque distinta puntuación, siendo la valoración del grupo de los estudiantes hombres sensiblemente mas baja y con mayor puntuación en las medidas de dispersión.

Las puntuaciones mas altas en el grupo de mujeres, nos permite aseverar que existiendo una tendencia de mayor valoración de las habilidades en las relaciones interpersonales, existe también una conexión con las relaciones que se establecen para apreciar y atender a la diversidad desde el área. Esta tendencia superiormente mas sensible en las mujeres, también aparece reflejada en los resultados de algunas investigaciones consultadas (Romero, Zagalaz, Martínez, & Romero Rodríguez, 2011).

En hombres y mujeres, tanto de los resultados del cuestionario como del análisis documental, se evidencia una sensibilidad por la inclusión como “filosofía” educativa de peso en su pensamiento; también se evidencia una valoración de la diversidad (diferencias que todos presentamos en mayor o menor medida y que nos hace iguales), una vocación por la atención personalizada a todos y a cada uno (alumnado) en función de sus necesidades, y una apuesta por preferir las capacidades frente a las limitaciones, coincidiendo en la misma línea inclusiva con aportaciones como las de Mario Díaz del Cueto (Díaz del Cueto , 2009).

- Competencia de autocrítica y crítica

Se observa un mismo esquema de pensamiento generalizado a todos los estudiantes e independientemente del género; se comienza por una conceptualización de la crítica en positivo, eliminado cualquier atisbo sobre el ataque personal, y pensando en ella como ayuda para mejorar y crecer personal y profesionalmente. Desde esta conceptualización de la crítica se aborda la autocrítica reflexiva sobre el trabajo docente desempeñado (no siempre se acierta); finalmente se valora insistir en el reconocimiento del error, como clave para seguir aprendiendo, evolucionando y mejorando.

La capacidad mejor valorada es (1) reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar. Puntuaciones igualmente altas en hombres y mujeres ($M=4,4$), aunque el grupo de mujeres presenta mayor acuerdo en las respuestas. Se aprecia esta idea cuando los estudiantes reconocen la imperfección en la actuación, debiendo encajar la crítica que viene de los demás y sabiendo adelantarse haciendo una crítica hacia uno mismo sobre lo acontecido. De la misma manera, se aprecia en sus reflexiones, que contemplan la importancia de emitir mensajes críticos hacia los demás de manera constructiva, apreciando su valor para avanzar, y reconociendo que la crítica destructiva no aporta nada al bien común.

La segunda capacidad mejor valorada es (2) reflexionar críticamente sobre la calidad de su práctica docente. El grupo de mujeres obtiene un puntuación media de $M=4,4$, frente a $M=4,3$.

La tercera capacidad mejor valorada es (3) reconocer el error como clave de aprendizaje (la mejor puntuación la obtiene el grupo de los hombres con una valoración de $M=4,4$ frente a $M=4,3$ de las mujeres; además éstas obtienen una medida de desviación típica muy elevada $\sigma=1$ con lo que reconocemos la alta puntuación pero también la alta dispersión en las respuestas). Reconocer el error supone la apertura constante a las opiniones y los puntos de vista. Se intuye en el pensamiento de los estudiantes hombres y mujeres, una tendencia general hacia la proactividad (Covey, 2013), atribuyéndose a uno mismo parte de la culpa cuando se descubren errores.

La posibilidad de aprender mas y mejor de los errores cometidos, viene de la mano de autoevaluarse y reconocer las limitaciones, aunque con moderación y sin “machacarse” como apuntan algunas reflexiones de los estudiantes. Igualmente este ejercicio autocrítico supone abrirse a la reflexión, preguntarse el porqué de cada situación profesional vivida, y valorar las apreciaciones de los demás en aras a mejorar.

Es significativo que la capacidad de reflexionar sobre el ejercicio profesional de forma compartida (valoración en hombres $M=3,9$, y en mujeres $M=4,0$ y significativa disparidad en las respuestas) , no se alinea con las capacidades importantemente valoradas por ambos grupos (hombres y mujeres) basadas en el reconocimiento del error como clave para aprender o sin valor como ataque personal. Quiere decirse que no hay adecuación entre la valoración de la crítica como algo positivo y necesario, y la posibilidad de ejercitarla y asumirla de forma compartida (ejercicio que parece les cuesta entender y asumir).

- Compromiso ético:

De nuevo observamos una diferencia entre hombres y mujeres en la puntuación de las capacidades que configuran la competencia. El grupo de mujeres obtiene las mayores puntuaciones en dos capacidades ($M=4,9$, $4,8$); el grupo de hombres no supera en esta competencia la barrera de $M=4,5$. Igualmente se observa en el grupo de las mujeres que la capacidad mejor valorada obtiene la medida mas baja de desviación ($\sigma=0,3$).

El orden de importancia para las tres competencias mas valoradas es el siguiente:

La primera capacidad mejor valorada es (1) desarrollar una actitud de respecto y tolerancia hacia los demás (con una puntuación muy alta del grupo de mujeres $M=4,9$), y un gran acuerdo de respuesta ($\sigma=0,3$).

La segunda capacidad mejor valorada es (2) valorar y aceptar el punto de vista de los demás. De nuevo el grupo de estudiantes mujeres obtiene mayor puntuación ($M=4,8$) y un acuerdo elevado de respuestas ($\sigma=0,4$)

Finalmente para la tercera capacidad mejor valorada y común a los dos grupos, destacamos la (3) relacionada con favorecer el pensamiento libre y autónomo en el alumnado. Se observa en las valoraciones de hombres y mujeres, de nuevo una base de empatía (respeto y tolerancia hacia los demás, valoración del punto de vista de los demás: alumnado, colegas, familias) (Fernández Balboa, 2000), para su transmisión al alumnado en forma de valor vivenciado y coherente. Parece observarse un esquema en el que hay cierta coherencia entre la actitud personal empática e intachable en la ética de todo docente, y desde su sentir y vivencia, transmitirlo al alumnado en forma de valores (libertad de pensamiento, autonomía de participación, mejora social compartida, optimismo).

Además es necesario apuntar que en el caso de los hombres, se acercan también desde el compromiso ético a la transformación social (capacidad de contribuir a la mejora social desde una actitud optimista y constructiva, M=4,4), proyectando un pensamiento actitudinal positivo y constructivo (Goleman, 2006) que desde el aula permiten actuar frente a los problemas que desde fuera del aula, en la calle, también llegan a ella y le afectan (marginalidad, precariedad laboral de las familias, problemas familiares, mundo de las drogas, malos tratos). Igualmente es necesario destacar que la actitud optimista y constructiva permite, como así lo reflejan sus reflexiones, afrontar más constructivamente los conflictos y generar mejor clima de aula o de trabajo en equipo.

c) Conocer si existen diferencias en el grado de importancia que conceden los estudiantes universitarios de Educación Física a cada una de las competencias interpersonales propuestas en función de los centros de procedencia y titulaciones vinculadas a éstos

La consecución de este objetivo viene atravesado por una tendencia general evidenciada en el análisis de los resultados: se observa un acuerdo generalizado en el establecimiento de los esquemas de prioridad para las capacidades de cada competencia. Es decir para cada competencia, los tres casos de estudiantes de EF en sus tres contextos, (1) estudiantes del Grado MEPEF de la UVA (Campus Valladolid: Facultad de EyTS); (2) estudiantes del Grado MEPEF de la UVA (Campus Segovia: Facultad de CCSSJyC); (3) estudiantes del Grado CAFyD de la UEMC (Facultad de CSA), establecen el mismo esquema de capacidades por orden de importancia.

Desde el punto de vista de la puntuación encontramos generalidad en las puntuaciones medias de los tres casos salvo en una puntuación muy alta obtenida también por igual en los tres casos (en una de las capacidades del compromiso ético con un valor de promedio para los tres casos de $M= 4,7$). A continuación analizamos cada competencia.

- Trabajo en equipo

Las puntuaciones medias obtenidas para cada uno de los casos analizados manifiesta una similitud en la prioridad de una serie de capacidades para construir el trabajo en equipo: (1) mostrar predisposición a la colaboración; (2) capacidad de escucha activa; (3) compartir ideas, proyectos y materiales.

En los tres casos se establece un mismo patrón de orden: predisponerse para la colaboración ($M=4,5$) y para la acción; es decir, posicionarse, adaptarse, escuchar a los demás, aceptar la diversidad de puntos de vista y posiciones, para desde ahí, desarrollar tareas que permitan alcanzar objetivos comunes. De acuerdo con investigaciones similares consultadas (Fuentes Abeledo, González Sanmamés, & Raposo Rivas, 2008), se puede decir que la necesidad de apertura de miras y el manejo de las relaciones sociales es imprescindible para aprovechar la participación en los equipos, relativizar los puntos de vista, escuchar las propuestas de todos, cumplir con las tareas designadas, mostrar actitudes facilitadoras de la apertura y el intercambio de aportaciones en los demás, o mantener el respeto personal aun estableciéndose discusiones por la falta de acuerdo en la toma de decisiones. Los estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid establecen la necesidad de adaptarse a los ritmos de trabajo como paso inicial antes de enfrentarse a la ejecución de la tarea grupal; igualmente valoran la idea de apertura dejando a un lado los intereses personales para abrirse a los del grupo.

Por otro lado la capacidad de escucha activa se evidencia cuando expresan una idea de comunicación empática. Efectivamente, la empatía permite introducir en el trabajo compartido la espera y la escucha. Es necesario saber escuchar al resto del equipo, ponerse en su lugar, tener paciencia, y valorar las aportaciones de los demás tanto como las propias.

Finalmente, el último paso básico estaría relacionado con el trabajo en equipo en sí mismo: recoger las aportaciones variadas de los miembros del equipo, valorar las virtudes y los puntos fuertes de todos, poner a disposición de los materiales elaborados, y proyectos diseñados, u ofrecer generosamente las ideas propias porque de ellas seguramente con la aportación de de todos salgan otras nuevas. A fin de cuentas organizar la información a partir de las ideas, experiencias, materiales, proyectos, y puntos fuertes de cada uno, es una forma de coordinación para orientar la disposición de todos hacia la consecución del objetivo común (Zabalza, 2013).

- Comunicación con expertos de otras áreas

De nuevo se aprecia bastante similitud de respuesta en los tres casos, obteniéndose un orden de prioridad sobre tres capacidades altamente valoradas: (1) intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas; (2) colaborar con profesionales de otras disciplinas; (3) compartir observaciones con los profesionales de la orientación educativa.

En relación a la capacidad de (1) intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas, se observa idéntica alta valoración e idéntica y aceptable medida de dispersión en los tres casos de estudiantes de EF (M=4,2). Esta capacidad se relaciona tanto con el ejercicio bidireccional de expresar la propia opinión y saber defenderla (Corominas , Tesauro, Capell, Teisidó, Pèlach, & Cortada, 2006), como de aceptar la opinión de los demás, darle valor, establecer cauces y vías de intercambio de opinión, llegar a acuerdos, y reflexionar conjuntamente en base a experiencias, ideas, pensamientos y conocimientos (Fraile, 2004b).

Respecto a la capacidad de (2) colaborar con profesionales de otras disciplinas, encontramos mucha similitud entre las valoraciones de los tres casos analizados, pero las valoraciones mas altas aparecen en los estudiantes del Grado MEPEF de Segovia y en los del Grado CAFyD de la UEMC (M=4,1 respectivamente). La capacidad de colaboración interdisciplinar le permite al docente de EF participar activamente en la vida del centro, cooperando en proyectos comunes no solo con colegas de diversas áreas, sino con diferentes profesionales implicados en la tarea educativa. Quizás este hecho le ponga al docente de EF en un lugar privilegiado, desde el que vislumbrar la necesidad de comprometerse (Zabalza, 2013) con equipos diversos de trabajo para salir del individualismo y el aislamiento en el que en ocasiones cae.

En relación a la capacidad de (3) compartir observaciones con los profesionales de la orientación educativa, es el grupo de estudiantes del GRADO CAFyD de la UEMC quien obtiene una puntuación de promedio mas baja que los otros dos (M=3,9 frente a M=4,0).

La consideración de trabajar de forma coordinada con los profesionales de la atención a la diversidad, muestra una apertura y disposición a salir del área de EF para nutrirse de las directrices de otros profesionales que sin duda van a orientar la tarea docente en el área EF con el alumnado procedente de la atención a la diversidad, de forma que siempre el beneficiado sea el alumnado y su proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se percibe una valoración sobre aspectos concretos como respetar (y valorar) las opiniones e ideas de los profesionales con los que interactuamos, escuchar antes de emitir juicios de valor, o prestar atención a lo que dicen los demás (colegas, alumnado, familias), tal y como se aprecia también en las aportaciones de elementos algunas investigaciones sobre competencia comunicativa en estudiantes de Educación Primaria consultadas (Gallego Ortega & Rodríguez Fuentes, 2014).

Por otra parte, es significativo destacar que la puntuación mas baja para los tres casos analizados es la referida a la (5) capacidad de colaborar con otras instituciones socio-educativas (estudiantes del Grado MEPEF de Segovia y de Grado CAFyD de la UEMC con un promedio de $M=3,8$; estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid con una media de $M=4,0$). Parece que es mas cercana para todos la comunicación interpersonal aun en el caso de hacerlo con docentes expertos en otras disciplinas o profesiones de otros ámbitos, pero es mas lejano para ellos apreciar la dimensión institucional o representativa en el ejercicio de la comunicación entre expertos desde un plano colaborativo inter-institucional además del interpersonal. En este sentido la idea del sentido de pertenencia al colectivo y a la institución para la que se trabaja (Zabalza, 2013) permite asumir en nombre de la institución, tareas de colaboración y de trabajo compartido con otras instituciones, centros educativos, empresas, organizaciones sociales y vecinales, o entidades deportivas)

- Habilidades en las relaciones interpersonales

Nuevamente hay consenso en la elección de las capacidades preferentes en los tres casos de estudiantes analizados. El esquema de preferencias que los tres casos confirman es el siguiente: (1) mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás; (2) ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás; (3) reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás.

La primera capacidad mejor valorada (puntuación muy alta) por los tres casos es la relacionada con (1) mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás. Las valoraciones en los tres grupos de estudiantes es similar aunque en el caso de los estudiantes del Grado MAPEF de Segovia es la mas elevada de las tres ($M= 4,7$). Igualmente para esta capacidad las medidas de las desviaciones son las mas bajas de todas las obtenidas para esta competencia, ofreciendo una idea de consenso en las respuestas de los tres casos analizados, $\sigma=0,6$. Los estudiantes del Grado MEPEF de Valladolid manifiestan en este sentido el compromiso de todo docente a tratar bien a su alumnado, siendo sensible con él y sus circunstancias, pensando en que de ese trato adecuado y respetuoso, podría emanar una mayor predisposición por su parte para escucharle, recibir mejor su presencia en el aula, y ejercer mejor su cometido. En definitiva se aprecia un componente empático en las relaciones docente-alumnado; el respeto parte de la atención y el interés del docente por su alumnado, por sus problemas, sus necesidades y demandas (respetables), su situación personal y escolar (Fuentes Abeledo, González Sanmamés, & Raposo Rivas, 2008), y desde saber ponerse en la piel de ellos es posible dispensarles un trato amable, respetuoso, sensible y cariñoso.

La segunda capacidad mejor valorada es la que insta al docente a (2) ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás. Se observa una idéntica puntuación en los tres casos de estudiantes de EF e idéntica medida de dispersión ($M= 4,4$ y $\sigma=0,7$). Ejemplificar significa no solo ser ejemplo sino ser ejemplar. El docente de EF desde que entra por la puerta del aula o del gimnasio, es visto por el alumnado como un modelo a seguir. Las relaciones basadas en la corrección en las formas de tratar a los demás (alumnado, profesorado, familias) supone un referente y un espejo en el que el alumnado se va a mirar. En ocasiones los docentes dejan de prestar atención a la corrección en el trato y en las formas actitudinales (Goleman, 2006). Es necesario saber estar en diferentes circunstancias para actuar adecuadamente en cada una de ellas, ejemplificarlo al alumnado y contribuir a la buena convivencia, siendo el profesorado de EF el primer ejemplo para con sus alumnos.

La tercera capacidad mejor valorada por los tres casos de estudiantes es la que permite (3) reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás. Se observan altas puntuaciones y aceptable acuerdo en las respuestas en los tres casos ($M=4,3$). Se plantea este reconocimiento en una doble vertiente: la primera en el sentido solidario (necesidades, preocupaciones del alumnado, familias, profesorado a las que acercarse empáticamente para ayudar a sobrellevarlas o contribuir a su resolución), la segunda en el sentido del reconocimiento de los méritos de los demás. Muy relacionado con el compromiso ético en el sentido de no apropiarse de los reconocimientos ajenos.

Prestar atención y reconocer las propias emociones, es un paso esencial para reconocer y valorar las emociones del alumnado, además de para saber relacionarse con él en función de su estado emocional. Hay una valoración general muy alta de los estudiantes de EF de aprender a manejar los estados de ánimo propios para desde ahí ayudar al alumnado en la gestión de sus emociones, por este motivo sería de ayuda que en su formación inicial aprendiera técnicas y métodos para gestionar sus emociones y con ello poder abordar efectivamente los problemas derivados de la atención a la diversidad, los conflictos en el aula o la aceptación positiva de la crítica (Palomera Martín, Gil-Olarte Márquez, & Brackett, 2006).

- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad

Los tres casos de estudiantes encuestados coinciden en ordenar de la misma manera (aunque con matices en las puntuaciones medias) tres capacidades: (1) desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación del alumnado; (2) Apoyar al alumnado que mas lo necesita; (3) reconocer las diferencias en el desarrollo físico, psíquico y emocional y (3) reconocer las diferencias socioculturales del alumnado

Se percibe en todas las valoraciones un elemento prioritario que buscamos despejar antes de valorar cómo se iban a enfrentar a la atención a la diversidad como competencia. El sentido de “apreciación” que establecemos en la denominación esta competencia, supone un indicador de cambio de actitud social y de pensamiento para aceptar la realidad de la diversidad en el aula (Ríos Hernández, 2005).

El hecho de valorar positivamente la capacidad que permite (3) reconocer las diferencias físicas, psíquicas, emocionales (estudiantes Grado CAFyD UEMC M=4,3) o (3) las diferencias socioculturales del alumnado (estudiantes Grado MEPEF Valladolid y Segovia M=4,2 y estudiantes de GAFyD M=4,1; y los tres una medida de dispersión elevada de $\sigma=0,9$), nos permite pensar que hay una actitud prosocial de reconocimiento y valoración previas para abordar desde ahí la atención a la diversidad en sus múltiples acciones pedagógicas en las aulas, aunque también es necesario considerar la amplia disparidad de respuestas. En este sentido se reconoce en los estudiantes una preocupación por transmitir a su vez a su alumnado la importancia de valorar la variedad de culturas, lenguas y capacidades, aceptando de sus reflexiones un planteamiento de convencimiento de la diversidad como ventaja mas que como desventaja.

La alta valoración (casi idéntica en puntuación) de los estudiantes del Grado MEPEF (Valladolid y Segovia) (M=4,5) y de los del Grado CAFyD de la UEMC (M=4,4). en relación a la capacidad de (1) desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa del alumnado, hace suponer que se valora positivamente la creación de un estilo de docencia (inclusivas) en donde todo el alumnado tiene cabida, solventando con los conocimientos, habilidades, técnicas y estilos metodológicos propios de las competencias específicas del docente de EF, cualquier barrera que impida la implicación de todo el alumnado en su proceso de aprendizaje personal y grupal.

La capacidad relacionada con (2) prestar apoyo a aquel alumnado que mas lo necesita es valorada en mayor medida por el grupo de estudiantes de Grado MEPEF de Valladolid y Segovia con $M=4,5$. Podríamos pensar que esta valoración para ellos supone pensar en clave de inclusión en el sentido hacer sentir, al alumnado que mas necesidades y dificultades presenta, que es acogido, querido, aceptado, valorado y considerado en la vida del aula.

- Competencia autocrítica y crítica

Los tres casos analizados muestran idéntica preferencia por tres capacidades como así lo muestran sus valoraciones de promedio. La primera capacidad mejor valorada es la relacionada con (1) reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para aprender. Obtienen los tres casos puntuaciones idénticas $M=4,4$ y medidas de dispersión (consenso) idénticas ($\sigma=0,7$). La capacidad de (2) reconocer el valor de la reflexión crítica en la propia práctica docente, para los estudiantes de EF, supone asumir lo que se hace mal para intentar cambiar; supone reconocer que se va a acertar y a fallar pero pensando detenidamente en ello en clave de mejora para avanzar y mejorar. Se piensa en clave de autoevaluación, revisión constante de toda la practica docente, y autocrítica de las acciones y de las maneras de actuar. El pensamiento subyacente del análisis de contenidos y de la discusión grupal, revela dentro de este esquema de disposición ante la competencia autocrítica y crítica aspectos como: la autoexigencia, la autoevaluación, el análisis de los errores cometidos, el perfeccionamiento a partir del reconocimiento de fallos y errores, la mejora continua, o la emisión y aceptación de la crítica desde el respeto mutuo.

La importancia que los estudiantes del Grado MEPEF del presente trabajo de investigación otorgan a la proactividad (Covey, 2013) cuando reconocen que se (3) cometen errores y se entienden en clave de aprendizaje, es coincidente con la valoración que se hace hacia la misma competencia en investigaciones similares con estudiantes del Grado de Educación Primaria (González Ballesteros, Pesquero Franco, Sánchez Martín, Fernández Lozano, De Juanas Oliva, & Martín del Pozo, 2010).

- Compromiso ético:

Es la competencia mejor valorada de todas las analizadas por todos los estudiantes, independientemente de su centro de procedencia y estudios de EF cursados.

Para los tres casos hay acuerdo en la jerarquización de tres mejores competencias que todo docente de EF ha de disponer para llevar el compromiso ético a su máxima expresión en el ejercicio de su profesión. Para los tres casos estudiados, las capacidades mas importantes son:

La capacidad de (1) desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás (muy altas valoraciones sobre su importancia, $M=4,7$, y alto consenso en las respuestas, $\sigma=0,5$ en los tres casos) y la capacidad de (2) valorar y aceptar el punto de vista de los demás (estudiantes de grado MEPEF de Valladolid con $M=4,6$), manifiesta un planteamiento que exige del respeto del punto de vista de los otros, de sus perspectivas, intereses, necesidades preocupaciones, vivencias, saberes, lo que conlleva al docente a escuchar y conversar con el alumnado, sus familias, el profesorado del centro, los agentes sociales, e intercambiar informaciones y actitudes en beneficio de una red socioeducativa de la que todos forman parte. (González Ballesteros, Pesquero Franco, Sánchez Martín, Fernández Lozano, De Juanas Oliva, & Martín del Pozo, 2010)

En tercer lugar se valora la capacidad de (3) favorecer el pensamiento libre y autónomo en el alumnado ($M=4,4$ y $\sigma=0,8$). La educación como instrumento privilegiado permite desarrollar la capacidad de pensar y participar en la construcción social mediante la vivencia democrática en el aula y en donde todos tienen algo que decir, aportar y proponer para favorecer el bien común (Fraile, 2004b).

Estamos de acuerdo, y también a la luz de los resultados y de las valoraciones que manifiestan el pensamiento de los tres casos de estudiantes ante el compromiso ético, con algunas investigaciones realizadas también con participantes estudiantes de EF (Monzonís Martínez & Capllonch Bujosa, 2014) en que las tres capacidades que se consideran prioritarias para la configuración de la competencia de compromiso ético, evidencian que desde una base empática, respetuosa y tolerante, desde el diálogo y desde el favorecimiento del pensamiento autónomo del alumnado, es posible contribuir a la resolución de conflictos en el aula o enfrentarse a comprender y actuar ante problemáticas sociales de fuera de aula pero incidentes en ella cada día.

Igualmente el (4) pensamiento optimista como capacidad que valoran los tres casos de estudiantes de EF (estudiantes de Grado MEPEF de Segovia $M=4,4$, frente a $M=4,3$ de los otros dos casos), nos hace pensar en un modelo de intervención educativa con el alumnado que lleva hacia pensamientos positivos (Goleman, 2006), hacia expectativas de mejora, hacia modelos de superación, permitiendo que aprendan a enfrentarse con optimismo a los problemas del día a día (escolares, familiares).

5.2 CONCLUSIONES

Respecto al objetivo relacionado con la valoración final del grado de importancia de las competencias interpersonales, se ha observado que todos los estudiantes de EF valoran en primer lugar el (1ª) compromiso ético, en segundo lugar el (2ª) trabajo en equipo y en tercer lugar las (3ª) habilidades en las relaciones interpersonales.

Sobre la 1ª competencia valorada, compromiso ético, y en relación a la valoración de las capacidades que se han considerado constitutivas, tanto para estudiantes hombres y mujeres como por los casos en función de los títulos de grado y centros en donde los cursan, se observa una valoración muy alta de todas las capacidades (por encima de los resultados de las valoraciones de las capacidades del resto de competencias objeto de investigación).

Del análisis de las dos perspectivas de valoración que planteábamos a través de los objetivos específicos (diferencias en género y diferencias en función del título de Grado y centro de origen) para valorar dentro de cada competencia cuales eran las capacidades más importantes a desarrollar para su consecución, se establece el mismo esquema de capacidades con el mismo orden de importancia:

1. Capacidad de desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás
2. Capacidad de valorar y aceptar el punto de vista de los demás
3. Favorecer el pensamiento libre y autónomo del alumnado

Las dos primeras establecen la importancia de desarrollar una base empática personal en el ejercicio docente desde el área de EF que transmitir al alumnado, y sobre la que construir conjuntamente un estilo de convivencia en el aula optimista, cooperativo, dialogante y resolutivo, para con los conflictos y problemas en el día a día de la vida del aula y del centro.

Respecto a la 2ª competencia mas valorada, trabajo en equipo, observamos una similitud en la estimación de la importancia de las capacidades que configuran prioritariamente dicha competencia, tanto desde la perspectiva de análisis en función del género, como de las titulaciones de Grado y los centros universitarios de referencia donde las cursan. Estas capacidades se muestran en el siguiente orden:

1. Mostrar predisposición a la colaboración
2. Manifestar capacidad de escucha activa
3. Compartir ideas proyectos y materiales

Se destacan dos ideas comunes que para el ejercicio docente en el área de EF es necesario manejar: el establecimiento de una disposición a colaborar como elemento de base para todo ejercicio de trabajo cooperativo (lo primero para trabajar en quipo es “tener voluntad de/para”), y el establecimiento de una base empática (de nuevo) para acercarse a los demás, relacionarse con ellos escuchando activamente (siendo permeable a cuanto tengan que aportar), y desde esas bases, iniciarse en la tarea de equipo de compartir ideas, proyectos y materiales, para alcanzar un objetivo común. Hemos de decir en este sentido, que se ha percibido la diferencia entre trabajo colaborativo y cooperativo, por omisión del segundo en las evidencias analizadas.

Para el estilo cooperativo no basta con un reparto de tareas, sino que es necesaria la equidad en las mismas para todos los miembros del equipo, su seguimiento y la corresponsabilidad de unos con otros en el trabajo que todos tienen asignado y han de desarrollar; nos encontramos con valoraciones que aprecian lo colaborativo, destacándose una metodología basada en el reparto de tareas y la asunción de roces, conflictos e intereses en el desarrollo de las tareas asumidas por cada miembro y la despreocupación por las tareas de los demás; y las consecuencias sobre todo ello, son aspectos asumidos por los estudiantes de EF sin mayor proyección de futuro para su avance en su solución.

Respecto a la tercera competencia mejor valorada por los estudiantes de EF, habilidades en las relaciones interpersonales, decir que es la competencia en donde mayores diferencias hemos encontrado principalmente en el estudio de género.

En este sentido, hombres y mujeres, aunque coinciden en partir de la misma capacidad principal (1ª) mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás, en el resto de capacidades hay diferente priorización y puntuación, observándose en las mujeres mayor sensibilidad hacia las dos capacidades más empáticas, y en los hombres una mayor continuidad hacia la ejemplificación de buenas maneras actitudinales con los demás.

Hemos explicado al respecto, una diferencia en mujeres, quienes parten para relacionarse con los demás de las buenas formas en el trato (respetuoso y responsable) para construir las relaciones desde una base empática mas profunda (reconociendo necesidades, preocupaciones, y valorando las emociones, los sentimientos, las circunstancias, y en definitiva “metiéndose en la piel del otro”); el grupo de hombres, que aun partiendo de la misma capacidad base, continúan con la ejemplificación de buenas maneras (formas), para finalmente interesarse por las preocupaciones de los demás intereses, y necesidades (empatía).

Otro aspecto a valorar es la puntuación mas elevada en las capacidades que configuran esta competencia en el grupo de las mujeres, lo que revela (junto con las valoraciones analizadas en investigaciones de similares características) una mayor tendencia de sensibilidad de las mujeres frente a los hombres en cuestiones de inteligencia emocional y social, y que hemos comprobado influye en la comprensión y valoración de la competencia relacionada con al apreciación de la diversidad y la multiculturalidad (las mujeres en esta competencia obtienen mayores puntuaciones de valoración que los hombres).

Respecto al análisis en función de los casos (tipos de Grado, y centros de procedencia), se observa una similitud en la valoración y puntuación de tres capacidades importantes:

1. Mostrar un trato amable, respetuoso y responsable con los demás
2. Ejemplificar buenas maneras actitudinales con los demás
3. Reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás

En la comparativa entre el orden de prioridad establecido en función del género y en función de los títulos y centros de procedencia, se observa aunque no el mismo orden, si una similitud en el esquema de pensamiento: un punto de partida necesario para establecer toda relación interpersonal y social (mantener un trato amable, respetuoso y responsable con respecto a los demás) y desde ahí configurar unas relaciones que tengan en el centro de todo el ejercicio docente al otro (alumnado, colegas, familias, personal del centro), y evidenciado y ejemplificando correctas maneras actitudinales hacia los demás, estableciendo con ello, la base coherente de la enseñanza de valores en el alumnado.

5.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez propuestas las principales aportaciones del presente trabajo de investigación, en este apartado se pretenden señalar las principales líneas de investigación sobre las competencias profesionales docentes que pueden fundamentar mi proyecto de Tesis Doctoral que para el curso 2014/15 daré comienzo.

En primer lugar y analizadas las competencias interpersonales, sería de mi interés profundizar mas en algunas como la competencia relacionada con la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad en el ámbito de la docencia de la Educación Física, ampliando el espectro de población para su valoración no solo a estudiantes de Educación Física si no a docentes de Educación Física en ejercicio.

En segundo lugar, me sería interesante también profundizar en el ámbito de las competencias profesionales docentes y su relación con la evaluación formativa y en qué medida ésta ayuda a los estudiantes universitarios de EF a adquirir dichas competencias en su formación inicial.

En tercer lugar, es de mi interés la vinculación del estudio de competencias profesionales docentes en el ámbito de la formación inicial del profesorado, con el desarrollo de buenas prácticas formativas que ayuden a los estudiantes a descubrir, adquirir y manejar las competencias profesionales que necesitan para el desempeño profesional docente en su futuro inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F., México: Paidós.

Andreu-Andrés, M., y García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa* , 32 (1), 203-222.

ANECA. (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Agencia nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

ANECA. (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

Aubrun, S., y Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3em. Dimension*. Paris: Conservatoire des Arts et Metiers.

Baena- Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2012). Competencias profesionales en Educación Física y necesidades educativas. *Espiral. Cuadernos del profesorado* . , 5 (10), 105-109.

Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Camarero, L., y del Val, C. (2001). *Técnicas avanzadas de investigación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.

Carreras Barnés, J., y Perrenoud, P. (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana.

- CERI. (2002). *Definition and selection of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. OCDE.
- Collado , C., Fraile, A., y López, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento* , 20 (1), 239-259.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*, 30. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Científicas).
- Combessie, J. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.
- Corominas, E., Tesauro, M., Capell, D., Teisidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación* (341), 301-336.
- Covey, S. (2013). *Los siete hábitos de la gente atamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- De la Luz, M., De la Luz, M., Lemus, A., Valdés, M., & Padrón, C. (2010). Competencia comunicativa en los estudiantes de medicina: diagnóstico preliminar. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río* , 14 (1), 314-326.
- Del Rincón, D. (2007). Competencias docentes en la titulación de trabajo social. *Humanismo y trabajo social* (6), 85-126.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana.
- Díaz del Cueto , M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* , 9 (35), 322-348.

- Díaz del Cueto, M. (2013). Cómo se forma el profesorado de Educación Física. Las competencias en los planes de formación. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*. (43), 28-38.
- Echevarría, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Escudero Muñoz, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista interuniversitaria de pedagogía social* (16), 65-82.
- Fernández Balboa, J. (2000). La Educación Física para el futuro: Tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tandem* (1).
- Ferrer Pérez, L. (1988). *Desarrollo organizativo*. México DF: Trillas.
- Fraile Aranda, A. (2013). El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento para el educador deportivo. *Educación Motricidad e Investigación* (1), 1-13.
- Fraile Aranda, A. (2009). Generic Competencies in the Physical Education Teacher Training. *Studia Educatio Artis Gymnasticae* (1), 9-17.
- Fraile Aranda, A. (2004a). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fraile Aranda, A. (1998). *Proyecto docente*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fraile Aranda, A. (2004b). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos* (6-7), 213-234.

- Fuentes Abeledo, E., González Sanmamés, M., & Raposo Rivas, M. (2008). Desarrollar competencias en la formación inicial de maestros: valoraciones, retos y propuestas. *Innovación educativa* (18), 45-68.
- Gallego Ortega, J., y Rodríguez Fuentes, A. (2014). Perecepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimento* , 20 (2), 425-444.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- González Ballesteros, M., Pesquero Franco, E., Sánchez Martín, M., Fernández Lozano, P., De Juanas Oliva, Á., & Martín del Pozo, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la escuela* (72), 71-83.
- Guba , E. (2008). Criterios de credibilidad en la invetigación naturalista. En J. Gimeno, & A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed. ed., págs. 148-165). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación* (312), 111-133.
- Imbermón, F. (1992). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Lavega, P. (2008). Educación Física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*. (8), 123-131.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Leiva Olivencia, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en Educación*. , 13 (3), 1-27.

Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013.

Mantecón Yuguero, L., Sainz Gil, B., Talegón Martín, J., Arribas Cubero, H., De las Heras Carbajo, A., Blas Asenjo, D., y otros. (2011). Actividad Física con menores internados: un proceso de responsabilidad compartida. Revisión de cinco años de experiencia. *Colección ICD: Investigación en Ciencias del Deporte* , 47, 196-215.

Mendoza Laiz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* (9), 43-56.

Monzonís Martínez, N., y Capllonch Bujosa, M. (2014). La Educación Física en la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (25), 180-185.

Orden ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE nº 312 de 29 de diciembre de 2007.

Palomera Martín, R., Gil-Olarte Márquez, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes". Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación* (341), 687-703.

Paul, R., y Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Dillon Beach, California: Fundación para el pensamiento crítico.

Pazo Haro, C., y Tejada Mora, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (22), 5-8.

Pérez García, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación* (347), 343-367.

Perez Serrano, G. (2001). *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J., y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14 (2), 237-260.

Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

Raposo, M., Fuentes, E., y González, M. (2006). Desarrollo de competencias tecnológicas en la formación inicial de maestros. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 523-537.

Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 260 de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. . BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE nº 21 de 25 de enero de 2005.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* (13).

- Ríos Hernández, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada a alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw Hill.
- Romero, C., Zagalaz, M., Martínez, E., y Romero Rodríguez, M. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (19), 62-68.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* , 9 (3), 185-211.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill.
- Schneckerberg, D., y Wildt, J. (2005). *Understanding the concept of ECompetence for Academic Staff*. Center for research on Higher Education and Faculty Development, Universit of Dormunt.
- Solanes Puchol, A., Núñez Núñez, R., y Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboación de un cuestionario para la valoración de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología* , 26 (1), 35-49.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed. ed.). Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organziarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa* , 7 (2).
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., y otros. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de docencia universitaria* (10), 21-56.
- Velázquez-Buendía, R. (2013). El discurso de la formación basada en competencias y el profesorado de Educación Física eficaz. Una aproximación crítica. *Tandem* (43), 7-16.

- Villa, A., Yániz, C., Solabarrieta, J., Zabalza, M., Trillo, F., Cid, A., y otros. (2004). Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. *III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria*. 2. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Wagenaar, R., y González, J. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase uno*. Universidad de Deusto.
- Willingham, M. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator* , 31 (2), 8-19.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria* , 4 (2).
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz Sánchez, M. (2010). Interculturalidad o inter-educación, situación en la Educación Física. *Mercado laboral y competencias asociadas. IX Congreso internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario para el alumnado participante en la investigación

ESCALA DE VALORACIÓN DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA (EcoiDEF)

Es usted: Hombre Mujer

Edad:

Estudia: Grado Maestro Educación Primaria (mención Educación Física)

Grado Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Para el desarrollo del ejercicio profesional de la docencia de la Educación Física (EF), el profesorado necesita dominar competencias de carácter interpersonal. **Marque con una "X" el grado de acuerdo** con cada una de las competencias (ítems) que se proponen a continuación teniendo en cuenta que las opciones de respuesta son: **Nada (1); Poco (2); Suficiente (3); Bastante (4); Mucho (5).**

Ítems	Grado de acuerdo				
	Nada				Mucho
1 Buscar el consenso y utilizar el diálogo y el debate	1	2	3	4	5
2 Compartir ideas, proyectos y materiales con mis compañeros de trabajo	1	2	3	4	5
3 Desarrollar habilidades de autocontrol emocional para emitir juicios críticos	1	2	3	4	5
4 Desarrollar una actitud empática hacia los demás	1	2	3	4	5
5 Mostrar un trato amable, respetuoso y responsable	1	2	3	4	5
6 Reconocer las diferencias socio-culturales del alumnado	1	2	3	4	5
7 Reflexionar críticamente sobre la calidad de su práctica docente	1	2	3	4	5
8 Desarrollar actividades que muestren las realidades multiculturales del alumnado	1	2	3	4	5
9 Valorar las emociones y sentimientos de los demás	1	2	3	4	5

10	Cuestionar las injusticias y problemáticas sociales	1	2	3	4	5
11	Reconocer las diferencias en el desarrollo físico, intelectual y emocional del alumnado	1	2	3	4	5
12	Ejemplificar buenas maneras actitudinales	1	2	3	4	5
13	Mostrar predisposición a la colaboración	1	2	3	4	5
14	Reconocer el error como clave del aprendizaje	1	2	3	4	5
15	Reflexionar sobre su ejercicio profesional con los demás (colegas y alumnado)	1	2	3	4	5
16	Experimentar actividades con grupos de trabajo interdisciplinarios	1	2	3	4	5
17	Desarrollar una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás	1	2	3	4	5
18	Manifiestar capacidad de escucha activa	1	2	3	4	5
19	Valorar la participación del centro en programas de intercambio multicultural del alumnado	1	2	3	4	5
20	Desarrollar el derecho y la oportunidad de disentir	1	2	3	4	5
21	Colaborar con instituciones socio-educativas que participen en la vida del centro	1	2	3	4	5
22	Apoyar al alumnado que más lo necesite	1	2	3	4	5
23	Contribuir a la mejora social desde una actitud optimista y constructiva en el aula	1	2	3	4	5
24	Establecer redes eficaces de trabajo	1	2	3	4	5
25	Reconocer la crítica no como un ataque personal sino como algo para mejorar	1	2	3	4	5
26	Favorecer el pensamiento libre y autónomo en el alumnado	1	2	3	4	5
27	Evitar los juicios de valor hacia los otros	1	2	3	4	5
28	Colaborar con profesionales de otras disciplinas	1	2	3	4	5
29	Reconocer las preocupaciones, intereses y necesidades de los demás	1	2	3	4	5
30	Compartir observaciones con los orientadores escolares	1	2	3	4	5
31	Desarrollar actividades inclusivas que permitan la participación activa del alumnado	1	2	3	4	5
32	Intercambiar con otros docentes información, experiencias e iniciativas	1	2	3	4	5
33	Valorar y aceptar el punto de vista de los demás	1	2	3	4	5

ANEXO 2. Citas a partir de la categorización del análisis documental

DESCOMPOSICIÓN Y CATEGORIZACIÓN DEL ANALISIS DOCUMENTAL SOBRE EL “INFORME DE COMPETENCIAS” DEL ALUMNADO DE 3ER CURSO DEL GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EF UVA (Valladolid)

Codificación de la fuente primaria: FP1

CATEGORIA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CITA
TRABAJO EQUIPO	T1	1	he tomado decisiones para el grupo, adquiriendo una responsabilidad en ello , por lo que puedo decir que sí he mejorado en este aspecto.
	T1	2	Los puntos que quiero destacar (...) son el trabajo en equipo que ha sido según mi opinión uno de los aspectos mas positivos de este curso, el constante desarrollo de trabajo cooperativo y grupal.
	T1	3	Por lo general se escuchar las ideas de los demás respetándolas y buscando siempre los puntos fuertes de estas.
	T1	4	Por lo general se escuchar las ideas de los demás respetándolas y buscando siempre los puntos fuertes de estas.
	T1	5	Me gusta controlar, aportar ideas y escuchar las de los demás. Tomar decisiones, debatir sobre lo hablado...
	T1	6	A menudo tomo decisiones que favorezcan al grupo y también trato de ser un poco el guía del mismo.
	T1	7	(...) los aspectos que mas ven en mi son mi positivismo ante todo y el crear un buen clima de trabajo.
	T1	8	En ocasiones me agobio por el hecho de que hay compañeros que no se esfuerzan lo suficiente y eso me puede afectar para realizar mi parte de trabajo, debería canalizar mejor ese aspecto.
	T1	9	En determinadas ocasiones no tengo la capacidad de motivar a los compañeros a pesar del positivismo que tengo.
	T1	10	Una de las cosas que me gustaría cambiar es la coordinación dentro de los grupos de trabajo.
	T1	11	Hay ocasiones en las que noto que me implico bastante mas que algunos compañeros y eso me desmotiva bastante
	T1	12	Me suelo poner mucho en el lugar de los demás y por ello suelo trabajar bien en equipo
	T1	13	He adquirido una serie de valores trabajando en equipo como por ejemplo el respeto a los demás, la tolerancia a los puntos de vista ajenos y suelo ayudar a los compañeros cuando lo necesitan.

T1	14	A veces me cierro en alguna idea y no me abro a otras, aunque a la hora de trabajar con los demás tengo en consideración las aportaciones de mis compañeros.
T1	15	Cuando tengo que hacer gala de ella soy capaz de liderar de manera eficaz y ecuánime para con todos los que me rodean.
T1	16	Soy muy negativo aunque si bien es verdad trato de no demostrarlo ante el resto de la gente para mantener un buen clima y un ambiente mas cordial.
T1	17	A veces me obstino en llegar a una meta por un camino concreto sin valorar otras opciones que puedan ser mas fáciles o satisfactorias.
T1	18	Me suelo poner mucho en el lugar de los demás y por ello suelo trabajar bien en equipo
T1	19	Pienso que me adapto bien a cualquier situación por lo que trabajo bien en equipo.
T1	20	Gracias a trabajar tanto en grupo mi capacidad para resolver conflictos ha mejorado notablemente.
T1	21	Me gusta organizar y dar mi punto de vista es decir qué puede hacer cada uno, cuándo hay que hacerlo y cómo lo podrían hacer el resto de compañeros
T1	22	A veces me pongo algo irascible cuando no se realizan los trabajos a tiempo o no se hacen como yo considero que estaría correctamente realizado
T1	23	Me considero una persona que se amolda a los diferentes tipos de personas y características personales.
T1	24	Compromiso en el trabajo en equipo
T1	25	El TE lo considero imprescindible para realizar un trabajo completo y efectivo y siempre intento dar todo de mi.
T1	26	El hecho de trabajar con otros compañeros me hace ver diferentes puntos de vista.
T1	27	Intento motivar al resto de compañeros para que sea agradable trabajar todos juntos.
T1	28	Mi primera opción es que todas las decisiones sean consensuadas.
T1	29	Mi actitud positiva unida a la de la mayoría de mis compañeros ha permitido el buen clima que hemos tenido durante el curso.
T1	30	Muchas veces querer encaminar el trabajo a veces me lleva a tomar decisiones sin contar con las opiniones de los demás.
T1	31	Siempre debo recordar que las decisiones que encaminen el trabajo son decisiones grupales
T1	32	Me adapto perfectamente al ritmo de trabajo del grupo
T1	33	Desarrollo actitudes basadas en la confianza y en el apoyo a mis compañeros

		que mejoran el clima de trabajo
T1	34	Toda la asignatura se ha basado en la cooperación y colaboración intragrupal e intergrupala.
T1	35	No siempre tiraba del mismo del grupo ni se tomaban las decisiones en base a una sola opinión.
T1	36	A veces hay que dejar a un lado los intereses personales para llevar a cabo la ejecución de un trabajo en equipo.
T1	37	He ido trabajando dando ideas y aportaciones interesantes para el correcto desarrollo de algunos trabajos
T1	38	(...) la calma y tranquilidad que tengo (...) se las transmito al grupo, la cual influye en que no haya un exceso de nerviosismo o ansiedad ante la dificultades y tareas que el grupo tiene que afrontar
T1	39	No era algo que trabajara bien puesto que si no estaba en un equipo junto con personas de pensamientos parecidos no me veía capaz de trabajar de forma correcta.
T1	40	Se escuchar a los demás de manera asertiva, que respeto sus opiniones, que colaboro con el grupo y que apporto ideas
T1	41	Los demás ven en mí seguridad a la hora de realizar actividades grupales
T1	42	Cuando veo que las cosas siguen sin hacer y a penas queda tiempo, me pongo nervioso y lo puedo pagar con los compañeros echándoles las bronca por no trabajar de manera correcta
T1	43	Mi actitud no es la mas adecuada para trabajar en grupo y por lo tanto cuesta mas que haya una buena organización y una rutina de trabajo.
T1	44	Colaboro con el resto del grupo aportando mis ideas y conocimientos.
T1	45	A pesar de que me vean como un líder (...), el trabajo en equipo es algo difícil de realizar, y pienso que lleva mucho esfuerzo sobre todo a la hora de lidiar con las diferentes personas que lo componen.
T1	46	Sí me considero importante a la hora de realizar los trabajos en grupo
T1	47	Una de las cosas que no cambiaría es mi gran capacidad para socializarme con los demás, ya que esto me ayuda a tener un buen ambiente en un grupo de trabajo.
T1	48	Prefiero el trabajo grupal (...), a la hora de realizar un trabajo las ideas creativas aumentan, y además siempre tienes el apoyo de alguien si no sabes como continuar.
T1	49	El TE ayuda a superar las debilidades individuales.
T1	50	Pertenece a un mismo equipo y cada uno aporta su parte sin impregnarnos de las experiencias vividas por los compañeros.
T1	51	Debemos saber trabajar de este modo para

		que el día de mañana sepamos solventar y lidiar con los diferentes sucesos del día a día y que es probable que no sepamos sacar a delante de forma individual.
T1	52	La profesión a la que aspiramos, no puede hacernos caer en el pesimismo, y de forma individual o conjunta con el resto del equipo, debemos sacar los puntos buenos en todo momento.
T1	53	Podría ser una persona que trabaja bien en equipo si fuese mas paciente y considerase las opiniones del resto de mis compañeros tan válidas como las mías.
T1	54	Suelo anteponer mis ideas y las considero como las mejores, lo cual debo mejorar.
T1	55	Con el grupo de personas que he estado trabajando también transmitían positivismo y en conjunto con mi pensamiento (positivo) quizás este espíritu se ha contagiado y ha producido este aumento.
T1	56	Sabemos perfectamente qué rol tiene cada uno y qué función realiza en el grupo.
T1	57	Mi participación en el grupo creo que ha sido positiva para mi (...), aprendiendo sobre todo a valorar y respetar las opiniones de mis compañeros.
T1	58	El TE es importante porque en un colegio encontramos varios profesores con los que hay que cooperar para tener un entorno escolar adecuado, así como tener en cuenta sus propuestas de mejora y sus diferentes puntos de vista.
T1	59	Creo que soy bastante capaz de ponerme en situación de los demás y entender sus problemas. Creo que esto ayuda a que mi trabajo en equipo sea muy bueno.
T1	60	El TE me ha hecho ver cómo las cualidades de algunos miembros del grupo cubren las carencias de otros y viceversa.
T1	61	No van a ser pocas las ocasiones en las que en un colegio nos enfrentemos a distintos puntos de vista en cuanto a qué tareas realizar o cómo elaborarlas con otra parte del claustro.
T1	62	Trabajar en equipo ha sido muy bueno (...) ya que hemos aprendido mucho los unos de los otros.
T1	63	Hemos conseguido complementarnos perfectamente entre todos y tener la suficiente confianza como para pedir ayuda y los demás estar atentos para brindar apoyo.
T1	64	Siempre he podido aportar alguna idea para el grupo, no me he callado y dentro del grupo se han respetado las diferentes ideas.
T1	65	Asumiendo las responsabilidades que me tocaran y colaborando con mis compañeros en la búsqueda de un objetivo común.
T1	66	Tampoco había trabajado con un grupo diferente al habitual, por lo cual pienso que

			me he adaptado bien a esta circunstancia y mi trabajo en equipo ha mejorado.
	T1	67	Pienso que soy una persona que prefiere observar y esperar su momento para hablar o tomar una decisión.
LIDERAZGO	L1	68	Antes de comenzar el curso no me consideraba que tuviera mucha capacidad de liderazgo, pero creo que he evolucionado bastante, ya que trabajando en grupo, he tomado la iniciativa en ocasiones, así como decisiones importantes para el grupo.
	L1	69	Considero que es una debilidad que tengo que mejorar y que conozco desde hace tiempo.
	L1	70	Entre mis debilidades está el liderazgo. Debería mostrar mas atrevimiento en ocasiones y defender con mas fuerza mis posturas u opiniones.
	L1	71	Añadir como debilidades el excesivo liderazgo que en ocasiones hace enfadarme o llegar a estresar a los demás
	L1	72	Hay personas se pueden llegar a estresar de mi impulsividad.
	L1	73	No tengo mucha capacidad de liderazgo por que no me gusta llevar "la voz cantante".
	L1	74	No me siento cómoda asignando tareas a mis compañeros aunque si veo que no se hacen bien las cosas lo digo e intento mejorar la situación.
	L1	75	A veces me reservo cuando debería ser mas dominante
	L1	76	Sigo esperando a que otro tome la iniciativa y lidere y si nadie da ese paso adelante entonces intento tomar yo ese papel.
	L1	77	Me gusta organizar y dar mi punto de vista es decir qué puede hacer cada uno, cuando hay que hacerlo y cómo lo podrían hacer el resto de compañeros
	L1	78	Dirijo bien los grupos de trabajo
	L1	79	Le veo muy importante en la docencia y en la relación con los alumnos y los grupos grandes.
	L1	80	Tengo iniciativa para organizar, planificar, dirigir, etc, y de tomar decisiones en determinados momentos
	L1	81	Me ofrezco para hacer las cosas cuando los demás no quieren hacerlo
	L1	82	Si les tengo que decir y recordar qué hacer y ser un pesado lo soy y lo repito las veces que hagan falta.
	L1	83	Para un maestro es fundamental ya que tiene que liderara la clase todos los días y sin que nadie se salga del "barco".
L1	84	Gracias a la calma y tranquilidad que tengo en los trabajos en equipo mi función de	

			liderazgo es buena
L1	85		Nunca he sido una persona a la que le guste tomar decisiones por miedo a las consecuencias (...), he aprendido a que se pueden tomar decisiones sin que las personas implicadas en ellas se puedan sentir perjudicadas
L1	86		No me considero una persona líder, ni creo que deba serlo. Prefiero la toma de decisiones conjunta en un grupo y no solo la de uno
L1	87		No tengo las habilidad necesaria para movilizar a mis compañeros hacia los objetivos propuestos y por lo tanto suelo estar en segundo plano
L1	88		No me considero líder a la hora de estar con otras personas y trabajar con ellas.
L1	89		En el caso de que surjan problemas en el grupo, supongo que no me importaría liderara, para mejorar la relación y el trabajo en el grupo, pero no es algo que me guste.
L1	90		Siempre tengo iniciativa para organizar, planificar,... a la hora de realizar trabajos grupales.
L1	91		Siempre intento ayudar a mis compañeros en lo que puedo e intento dar ejemplo en cuanto a esfuerzo y dedicación a las tareas para motivar a mis compañeros.
L1	92		No suelo ser decidido, intentando pasar desapercibido y dejando que otros sean los que tomen las decisiones.
L1	93		me gusta pasar desapercibido y no trato de conseguir ni de motivar a que mis compañeros hagan las cosas.
L1	94		Me gusta ser muchas veces el que controla las cosas, cómo se hacen y que estén bien hechas.
L1	95		Debería ser mas autoritario , ya que soy una persona que no me gusta destacar sobre los demás.
L1	96		Tener el control de las cosas y tener una buena planificación de ellas me hace estar mas segura.
L1	97		He sido uno de los componentes de mi grupo que mas ha liderado, pero a veces "peco" de ese liderazgo y puedo llegar a resultar algo pesada.
L1	98		Un buen profesor tiene que saber tomar decisiones y para ello es imprescindible que sepa observar, analizar y actuar.
L1	99		La RC no sería posible sin una previa observación, análisis y consiguiente actuación.
L1	100		Gracias a mi capacidad de toma de decisiones y RC puedo abordar los momentos decisivos y situaciones que se nos plantean día a día.
L1	101		Saber identificar un problema y resolverlo es saber seguir adelante.

	L1	102	Eran muchas las veces que repartía las responsabilidades dentro del grupo.
	L1	103	Creo que es algo innato a cada uno.
	L1	104	He delegado las obligaciones de "liderar" el grupo a otras personas y he vivido un poco mas a la sombra de ellas y de sus directrices, esto se ha producido también debido a un acomodamiento en cuanto a responsabilidades, se está mejor sin responsabilidades.
	L1	105	me considero una persona con una enorme capacidad de liderazgo, muchas veces lo busco y no me pesa el tener que llevarlo ya que en el fondo me gusta hacerlo y disfruto con ello.
	L1	106	Debería intentar llevar el peso del grupo y mostrar mas mis ideas y puntos de vista, y en ocasiones no lo hago.
	L1	107	Al haber desempeñado un rol como ha sido l de secretaria, me ha hecho implicarme aun mas, saber escuchar a los demás y preguntar, tener cierta iniciativa, tomar alguna decisión.
	L1	108	Capacidad que o suelo mostrar, aceptando un papel mas secundario pero asumiendo mi rol dentro del grupo.
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	RC1	109	Nunca he tenido ningún problema para resolver algún conflicto que haya podido surgir con algún compañero, ya que hablando se puede solucionar todo.
	RC1	110	En relación con lo anterior (trabajo en equipo) cuando se ha dado algún problema o confusión en el grupo he ayudado a su resolución viéndolo desde distintos puntos de vista y buscando siempre el bien común.
	RC1	111	Además hago porque el grupo esté siempre unido intentando evitar que se den conflictos que dificulten la tarea.
	RC1	112	Tengo facilidad para resolver conflictos (...) buscando soluciones pacíficas.
	RC1	113	Destacaría la capacidad para resolver conflictos en especial bajo presión donde creo que se mantener de manera muy adecuada la calma tratando de transmitírselo al resto para resolver conflictos.
	RC1	114	Gracias a trabajar tanto en grupo mi capacidad para resolver conflictos ha mejorado notablemente.
	RC1	115	También me ha ayudado la mejora en paciencia y tomarme las cosas dándoles la importancia que merecen
	RC1	116	Como no me gustan los enfrentamientos trato de evitar que se produzcan.
	RC1	117	Si se gestionan bien los problemas o discusiones que puedan surgir entre nosotros , podemos enriquecernos mucho

		mas que si solo nos dedicamos a recriminarnos y a pensar que nuestras ideas son las únicas que valen.
RC1	118	Con frecuencia muestro descontento y evito tener discrepancias con mis compañeros y doy mi brazo a torcer
RC1	119	Considero de gran importancia abordar los problemas con un buen sentido del humor, y siempre buscar el lado positivo de la vida.
RC1	120	Ser mediador entre conflictos se me suele dar bastante bien ya que suelo ser bastante imparcial en la toma de decisiones
RC1	121	(Cuando en un grupo) se repite un comportamiento no adecuado que repercute negativamente en la nota del grupo, es un poco difícil resolver el conflicto que arrastra el grupo de manera satisfactoria para todos, ya que esta realidad produce emociones negativas en los componentes del grupo por no llegar a conseguir los objetivos del grupo.
RC1	122	Puedo mejorar en cuanto a la resolución de conflictos. Observar las acciones y problemas que surjan y saber actuar para mejorar grupalmente y que así se creen relaciones de compañerismo y cooperación
RC1	123	No me gusta que haya tensión entre los miembros de un mismo grupo y a la mínima que pasa algo ya estoy mediando e intentando resolver los problemas que aparecen.
RC1	124	He tenido que mediar en varios conflictos que afectaban al grupo.
RC1	125	Es una tarea que me gusta hacer por lo general y creo que puedo ayudar para que todas las partes salgan beneficiadas en la medida de lo posible.
RC1	126	Se positivo ayuda a tener mas motivación y afrontar las dificultades con mejor actitud.
RC1	127	Cuando un conflicto ocurre delego mi responsabilidad en otra persona prefiriendo no inmiscuirme en el problema.
RC1	128	No me dan miedo que puedan surgir conflictos dentro del grupo, ya que a la hora de sosegarlo apporto soluciones coherentes.
RC1	129	Si es cierto que en alguna ocasión tras repetirse el mismo problema (conflicto) y ver que mi solución aportada no da resultado, a veces suelo ser un poco "borde. Esto debería mejorarlo.
RC1	130	Una buena cooperación incluye una necesidad de resolver conflictos que aparecen diariamente entre los miembros de un grupo.
RC1	131	Pienso que todos los problemas tienen solución y los intento solventar de un modo único y creativo.
RC1	132	Me ven como una persona segura y

			positiva con facilidad para resolver conflictos.
	RC1	133	Al no conocer a algunos miembros con los que hemos tenido que trabajar (...), sobre una situación conflictiva ha primado sobre todo la búsqueda de la correcta resolución del problema ya que con la confianza se tiende a buscar una postura mas egoísta.
	RC1	134	(...) la resolución de conflictos (...), es muy importante para un profesor porque en el aula se producen infinidad de conflictos y hay que saber resolverlos de la mejor forma posible
	RC1	135	Soy capaz de ponerme en la situación de los demás y con ello es mas fácil solucionar los conflictos que surgiesen, además de que siempre estoy abierto al diálogo
	RC1	136	Muchos de los integrantes del grupo nos conocíamos de cursos anteriores, y esta confianza ha generado muchos conflictos.
	RC1	137	Todos los conflictos los hemos resuelto a través del humor.
	RC1	138	Como ejercía el papel de coordinador de mi grupo siempre era quien mediaba entre el resto de componentes, así como en caso de desacuerdo, debía decidir qué se iba a hacer con respecto a los trabajos y horarios y cómo organizarlo.
	RC1	139	Si en el grupo surge algún conflicto (...), en algunas ocasiones no me preocupo demasiado por arreglarlo e intento dejar el tema de lado o que lo solucionasen los que tengan el problema sin yo darle importancia.
	RC1	140	Cuando surge algún problema no soy capaz de mirar a otro lado como si no existiera, yo me involucro en resolverlo o por lo menos en dar ideas o sugerencias para poder solucionar dicho conflicto.
	RC1	141	Colaboro activamente en la solución del mismo.
	RC1	142	Propongo solucionar los conflictos a través del diálogo, escuchando la versión de las diferentes partes y llegar a una solución que sea beneficiosa.
COMUNICACIÓN	C1	143	(...) la comunicación con empatía era uno de mis puntos fuertes, ya que siempre me pongo en el lugar de las personas.
	C1	144	Uno de mis puntos fuertes potenciales: comunicar con empatía; es algo que podría mejorar, muchas veces me cuesta empatizar con mi interlocutor, lo cual también está relacionado con la resolución de conflictos
	C1	145	Comunicar con empatía sería otro punto a mi favor lo que hace que trabajo en equipo y resolución de problemas suelen resultarme mas sencillas de llevar a cabo.

C1	146	Trato de escuchar todas las ideas y opiniones de los demás y trato de ponerme en su lugar antes a la hora de explicar o comentarles algún día.
C1	147	Me siento muy cómoda explicándolas (las clases prácticas) y si que noto que llegan a entenderme y lo hacen bien.
C1	148	Se que hay gente que lo pasa realmente mal hablando en público. A mi no me cuesta, pero se que al final no digo ni la mitad de las cosas que me hubiera gustado decir.
C1	149	(...) al igual que participar mas en clase. Hay muchos comentarios que a veces me gustaría hacer (...) y son porque no me atrevo, envidio la gente que comenta con tanta soltura.
C1	150	Lo poco que comento es gracias al profesor. A la hora de hablar nos lo pone muy fácil y hace que perdamos la vergüenza.
C1	151	Se situarme en el contexto de la otra persona
C1	152	Me comunico con bastante empatía
C1	153	Me suelo poner mucho en el lugar de los demás y por ello suelo trabajar bien en equipo
C1	154	Me cuesta exponer trabajos en público y es algo que debería cambiar ya que como futura docente tendré que enfrentarme a ello.
C1	155	Posibilidad de introducir un elemento humorístico o jocosa.
C1	156	No hablo mucho pero tengo un sentido para los sentimientos de otras personas
C1	157	He perdido un poco de vergüenza
C1	158	Cada persona necesita su propio espacio y hay fronteras personales que no deben ser sobrepasadas
C1	159	He aprendido a cómo comunicar teniendo en cuenta a los receptores y sus sentimientos, pero en situaciones desfavorables no consigo llevarlo a cabo.
C1	160	Me parece muy complicado llegar a entender emocionalmente o sentimentalmente a otra persona
C1	161	Para mi ser dialogante es fundamental ya que mantener el respeto y las formas ante los alumnos y compañeros es básico para conseguir buen ambiente.
C1	162	Una de las cosas que quiero cambiar es la fluidez verbal y de expresión.
C1	163	No suelo acertar con las palabras adecuadas en determinados momentos.
C1	164	A la hora de comunicar con empatía me cuesta ponerme en el lugar del otro
C1	165	(sobre la empatía) Muchas veces creo que

		todos mis compañeros piensan como yo y no me doy cuenta de que pueden tener problemas o dificultades a la hora de realizar el trabajo.
C1	166	Transmitir de forma empática (...) a veces no pienso la reacción que puedan tener las personas de mi alrededor y soy en cierto modo algo brusco. Soy consciente de ello y se que tengo que mejorar
C1	167	Ponerme en el lugar de los demás me hace comprender y valorar diferentes situaciones desde distintos puntos de vista, lo que incide en un buen clima a la hora de comunicarme con los demás.
C1	168	Me gusta dialogar y comunicar mi punto de vista ante diferentes situaciones, pero no imponer mi criterio, sino llegar la consenso.
C1	169	me considero una persona muy tímida que le cuesta hablar en público.
C1	170	Casi siempre al hablar con alguien se como se siente
C1	171	Quiero hablar con él sin que se sienta incómodo
C1	172	Se podría decir que soy empático y conozco las emociones que expresan los demás y controlo las mías para que la comunicación sea mas fluida y amena
C1	173	Soy una persona bastante empática y se entender a las personas.
C1	174	Se escuchar a los demás de manera asertiva
C1	175	Creo que soy una persona alegre, extrovertida y con una gran capacidad para relacionarme con los demás
C1	176	Siempre suelo ver las cosas desde la perspectiva de los demás, entendiendo por tanto las necesidades y los problemas que puedan tener.
C1	177	He intentado hablar a las personas de forma clara y respetuosa para mejorar la comunicación y que se entienda la información y el mensaje que quiero transmitir
C1	178	(...) tuvimos que ponernos en lugar de los oyentes y elaborar una exposición que fuera sencilla y que transmitiera ideas claras, para no dar lugar a errores.
C1	179	Muchas veces peco de ser demasiado directo o sincero.
C1	180	En ocasiones soy brusco cuando digo lo que pienso.
C1	181	Creo que tengo que aprender a dar mi opinión de forma mas sutil para así no hacer sentir mala a los demás.
C1	182	Me pongo en el lugar de los demás muchas veces y no tengo problemas en escuchar o ayudar a los demás si ellos me lo piden.
C1	183	Una de las cosas que no cambiaría es mi gran capacidad para socializarme con los demás, ya que esto me ayuda a tener un

			buen ambiente en un grupo de trabajo.
C1	184		Algo que considero que no hago bien es a la hora de la exposición en público, ya que debo controlar mis nervios y las expresiones de mi cuerpo a la vez que hablo.
C1	185		Es fácil posicionarme en el lugar del otro cuando me cuenta cómo se siente por algo que le ha ocurrido.
C1	186		Sin embargo me es difícil en algunas situaciones comunicarme con calma y cariño.
C1	187		En determinadas ocasiones al contestar a alguien me dicen que he dado una mala contestación, mientras que yo no lo hago con esa intención.
C1	188		La empatía (...), debemos saber escuchar al resto del equipo y ponernos en su piel, pensar en ciertos aspectos como ellos para llegar a un mejor consenso, ya que esta comunicación es de mucha ayuda cuando nos vemos estancados.
C1	189		Compartir con otras personas (...), ellos pueden estar mas cualificados que yo en algunos aspectos. (...) eso puede ser usado por mi parte como una fuente con la que poder nutrirme de mejoras.
C1	190		Podría ser una persona que trabaja bien en equipo si fuese mas paciente y considerase las opiniones del resto de mis compañeros tan válidas como las mías.
C1	191		Suelo anteponer mis ideas y las considero como las mejores, lo cual debo mejorar.
C1	192		No me suelo comunicar con empatía creyendo que todo el mundo tiene las mismas características y pensamientos que yo.
C1	193		En un colegio encontramos varios profesores con los que hay que cooperar para tener un entorno escolar adecuado, así como tener en cuenta sus propuestas de mejora y sus diferentes puntos de vista.
C1	194		No van a ser pocas las ocasiones en las que en un colegio nos enfrentemos a distintos puntos de vista en cuanto a qué tareas realizar o cómo elaborarlas con otra parte del claustro.
C1	195		Siempre trato de dar mis opiniones y dirigirme a mis compañeros con el máximo respeto e intentando ponerme en su lugar para que no se sienta atacado o con alguna sensación negativa.
C1	196		Presto mas atención a las señales emocionales de la persona, soy mas comprensiva con las posiciones que adoptan los demás.
C1	197		No tengo problemas a la hora de entablar conversaciones y pararme a escuchar.
C1	198		Tengo esa capacidad de ponerme en el lugar del otro y prestar atención al resto de

			alumnos cuando tengo una conversación con ellos.
GESTION DE LAS EMOCIONES	GE1	199	La GE nunca se me ha dado bien. En ocasiones me cuesta controlar mis impulsos incluso las mismas emociones. Acabada la asignatura no me ha supuesto una mejora en este aspecto.
	GE1	200	La inteligencia emocional (...) a la que siempre he otorgado mucha importancia pero me cuesta mejorar.
	GE1	201	Cada vez adopto mas la postura de ver las cosas de la forma mas positiva posible centrándome en resolver aquello que tiene solución y sin amargarme lo que no lo tiene,
	GE1	202	Debido a esto (pensamiento positivo) creo que podré trabajar la inteligencia emocional pues voy dejando de dar tanta importancia al pensamiento racional y estoy aprendiendo a controlar y expresar mejor y mas a menudo mis emociones.
	GE1	203	En esta asignatura hemos podido aprender la importancia de la inteligencia emocional, de saber transmitir y percibir emociones.
	GE1	204	Es uno de los puntos importantes que podría mejorar.
	GE1	205	Cuento con un gran número de recursos y estrategias para saber gestionar mis emociones en diferentes situaciones de la vida cotidiana.
	GE1	206	A veces me pongo algo irascible cuando no se realizan los trabajos a tiempo o no se hacen como yo considero que estaría correctamente realizado
	GE1	207	Sobre todo tengo un buen control de mis emociones y mucha paciencia algo importante a la hora de trabajar con niños en el aula.
	GE1	208	En los momentos difíciles tomo los problemas como un pequeño obstáculo y no como un problema sin remedio.
	GE1	209	Siempre intento automotivarme y motivar a los demás
	GE1	210	tengo la capacidad de regular mis estados de ánimo ante cualquier situación, sobre todo en aquellos momentos de tensión o en los que se presentan dificultades.
	GE1	211	Yo soy del refrán: "piensa mal y acertarás"
	GE1	212	Me cuesta mucho expresar y controlar mis emociones.
	GE1	213	Suelo conocer bien mis sentimientos y reconocer los de los demás. Creo que para trabajar con niños es imprescindible, ya que muchas ocasiones no actúan de forma racional sino por cómo se sienten en un momento determinado.
GE1	214	Me puede ayudar a tomar conciencia de	

		mis emociones, a comprender los sentimientos de mis compañeros y a tolerar las presiones y las frustraciones que soporto durante el trabajo en equipo.
GE1	215	Soy una persona bastante sensible y con altas destrezas en competencia emocional
GE1	216	Es importante el control emocional y saber lo que sienten (los alumnos) para saber así tener una comunicación mas provechosa a la hora de aprender de ellos y que ellos aprendan de ti
GE1	217	No creía conocerme emocionalmente ni a mi ni a los demás.
GE1	218	He aprendido mucho sobre lo que mi cuerpo experimenta, las distintas emociones que existen y como controlarlas.
GE1	219	Creo que sí tengo la capacidad de ponerme en el lugar de los demás y entender sus emociones.
GE1	220	Creo que me cuesta mas reconocer las mías (emociones) propias
GE1	221	En ocasiones no se afrontar los fracasos o derrotas y por momentos me frustró o me enfado demasiado.
GE1	222	Me pongo en el lugar de los demás muchas veces y no tengo problemas en escuchar o ayudar a los demás si ellos me lo piden.
GE1	223	Soy capaz de ponerme en la piel del otro y sufrir o alegrarme como lo hace el otro.
GE1	224	Lo mas difícil era identificar emociones corporales contrarias a lo que se comunicaba verbalmente.
GE1	225	Conocer las emociones nos hace crecer como personas avanzando día a día.
GE1	226	No debemos vivir en un mundo cohibido de expresión y lleno de vergüenza, sino en uno donde nos queramos a nosotros mismos como somos, y querer a los demás como ellos quieran ser.
GE1	227	La empatía (...), debemos saber escuchar al resto del equipo y ponernos en su piel, pensar en ciertos aspectos como ellos para llegar a un mejor consenso, ya que esta comunicación es de mucha ayuda cuando nos vemos estancados.
GE1	228	Esta profesión supone un reciclaje continuado y una mejora de actitudes.
GE1	229	Me cuesta mucho expresar mis emociones, así como mostrar empatía.
GE1	230	También son importantes el control de las emociones y la empatía a la hora e conectar con los alumnos así como valorar su propio trabajo.
GE1	231	Estas competencias las he desarrollado menos porque sigo teniendo vergüenza muchas veces.
GE1	232	Tengo que mejorar bastante en la resolución de problemas y en perder la vergüenza y expresar mis emociones sin temor.

	GE1	233	Creo que soy bastante capaz de ponerme en situación de los demás y entender sus problemas. Creo que esto ayuda a que mi trabajo en equipo sea muy bueno.
	GE1	234	En algunos momentos me cuesta expresar mis sentimientos y emociones y creo que debo mejorar y aprender a expresarlos.
	GE1	235	Partía con un nivel bastante bajo en este aspecto (...), y he conseguido sin duda alguna empatizar con muchos compañeros.
	GE1	236	No han sido pocas las veces en las que me he tenido que poner en lugar de los otros miembros del grupo para comprobar que alguna vez no tenían tiempo justificado para realizar alguna función o acudir a alguna sesión.
	GE1	237	Siempre he pensado que debes tratar a los demás como te gustaría que te trataran a ti.
	GE1	238	Ahora me he parado mas en cómo se sienten los demás (...), se encuentran mal, tienen un mal día, por lo que no hay que precipitarse nunca. Ahora comprendo mejor los puntos de vista de los demás, y soy consciente de los sentimientos e impulsos emocionales.
	GE1	239	Es una competencia que tengo que mejorar porque ya que mis estados emocionales en muchas ocasiones no los puedo controlar. Tengo que controlar y modificar en algún caso mis estados emocionales.
AUOTOCRÍTICA Y CRITICA	AUC1	240	Aspecto por el que desarrollo menos esta competencia es el miedo al fracaso o la burla, sin embargo en caso de recibir críticas por parte de los demás siempre las afronto de forma positiva y siendo consciente de mis errores y las mejoras que podría incluir.
	AUC1	241	Soy una persona bastante autocrítica lo cual me ayuda a perfeccionar las tareas que tengo asignadas y a mejorar errores cometidos.
	AUC1	242	Se reconocer lo que hago mal e intento cambiar.
	AUC1	243	Se valorar objetivamente las cosas
	AUC1	244	(...) cada vez me exijo mas y a la vez intento que la realización de mis tareas sea lo mas exitosa posible, analizando detenidamente mis aciertos y mis fallos en tareas similares que haya hecho en el pasado para no volver a cometer los mismos errores
	AUC1	245	Una de mis debilidades es mi poca aceptación de las críticas, en pocas ocasiones considero las críticas como algo constructivo, ya que siempre las tomo como reproches.
	AUC1	246	Las autoevaluaciones y sobre todo la revisión y el trabajo grupal me han ayudado significativamente a ver y

			aprender de mis propios errores.
	AUC1	247	En bastantes ocasiones he sido crítico conmigo mismo y es que he comprobado que algunas decisiones y actuaciones no han sido acertadas.
	AUC1	248	Siempre trato de dar mis opiniones y dirigirme a mis compañeros con el máximo respeto e intentando ponerme en su lugar para que no se sienta atacado o con alguna sensación negativa.
	AUC1	249	Poníamos mucho interés y esfuerzo por ver en qué hemos fallado , qué se puede mejorar.

ANEXO 3. Citas a partir de la categorización de la transcripción de la discusión grupal

DESCOMPOSICIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LA TRANSCRIPCIÓN DE LA DISCUSIÓN GRUPAL LLEVADA A CABO CON LA COLABORACIÓN DE OCHO ESTUDIANTES DE 3ER CURSO DEL GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA MENCIÓN EF UVA (Valladolid) Codificación de la fuente primaria: FP2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CODIGO	CITA
TRABAJO EN EQUIPO	Compartiendo (ideas, proyectos, materiales)	1	Nos podemos nutrir de las experiencias de otros compañeros
		2	En un buen equipo siempre se trabaja por un objetivo común
		3	Superación de uno o varios retos en la que participan varios integrantes proporcionándose entre sí una retroalimentación en referencia al aporte de nuevas ideas para la consecución de un objetivo común
		4	El trabajo en equipo es cooperar de manera conjunta para la realización de un fin común
		5	Las diferentes aportaciones de nuestros compañeros, los diferentes puntos de vista en relación a diferentes aspectos del ámbito profesional, contenidos, etc, enriquecen nuestra práctica profesional
		6	En el ser maestro necesitas compartir tus experiencias con los compañeros y sobre todo saber trabajar con ellos de una manera dinámica
		7	Cuando estas trabajando en equipo te estas enriqueciendo tanto tu mismo como que estas enriqueciendo a los demás porque al final estas mezclando tu opinión con la de otras personas
		8	Pone las virtudes de todos
	Consenso (discusión, debate grupal)	9	Nos podemos ayudar mutuamente en los diferentes problemas que pueden surgir
		10	Aceptar las opiniones de los demás, a llegar a acuerdos
		11	Te ayudas de lo que piensan otras personas para hacerte una propia idea más fundamentada sobre diferentes temas
		12	Si tu intentas aprender una cosa y ella sabe otra, entre los dos podemos llegar a un conocimiento mayor a través de la discusión o del debate
	Colaboración	13	Es importante para que el trabajo en equipo funcione, que no haya conflictos y que si los hay se solucionen a través del dialogo
		14	Todos sabemos trabajar con la gente que somos afines pero también tenemos que acostumbrarnos a trabajar con la gente que es diferente a nosotros y que tienen diferentes opiniones
		15	Muchas veces juntamos grupos para hacer trabajo en equipo y realmente lo que hacemos es dividir las partes y luego juntarlo todo
		16	Es importante que sean grupos heterogéneos (...) que unos se ayuden a los otros, se complementen
COMUNICARSE CON EXPERTOS DE OTRAS ÁREAS	Compartiendo con orientación escolar	17	Es comunicarse con docentes que imparten otras áreas de conocimientos o con profesionales que son expertos en la psicopedagogía en audición y lenguaje
		18	Es una mejora de la práctica docente propia, hablando con los PT o AL, que te enseñan a tratar a los niños que vas a tener en clase
	Colaboran con profesionales otras disciplinas	19	Es muy importante que haya un contacto siempre entre el personal docente (...) los profesores como otros profesores de otras áreas, vamos a acercarnos un poquito más al alumno y vamos a saber más acerca de él
		20	Las relaciones que establecemos con otros maestros de áreas diferentes a la nuestra, con el objetivo de aprender unos de otros, compartir información, coordinarse
		21	Es una forma de crear interdisciplinariedad con otras áreas para que se fomente el trabajo en equipo entre el mismo equipo docente y no docente
		22	Es la interrelación que hay entre los diferentes profesores que hay en un centro
		23	No solo con expertos de otras áreas sino también muchas veces con personal de otros ciclos sobre todo inferiores, porque muchas veces te

			puede ayudar a detectar problemas con los que venga un niño
		24	Es comunicarse con docentes que imparten otras áreas de conocimientos o con profesionales que son expertos en la psicopedagogía en audición y lenguaje
	Intercambio información, experiencias, iniciativas,	25	Puedes compartir herramientas para trabajar, actividades que sean de un área para llevar a otras
		26	Los profesores pueden compartir herramientas, materiales
		27	Nuestros compañeros pueden enriquecer nuestra práctica profesional para trabajar de manera diferente los contenidos y otros aspectos
		28	Es una buena idea poner en común unidades didácticas, aunque las mías sean de EF y las de otra persona sean de matemáticas, seguro que sacamos buenas ideas de cada uno
		29	Que los profesores aprendan de los demás, que vean y que sepan lo que se está dando en otras clases
	Grupos de trabajo experimentales	30	La forma de ponerlo en práctica (...) conocer lo que se esta dando en otras áreas y podría ser una manera de trabajarlo juntos
		31	Para mi lo ideal sería que aparte de saberlo, se hicieran actividades, por ejemplo: la profesora de música y la de EF trabajan juntas durante un tiempo para hacer un baile
		32	Es muy importante el trabajo con los demás profesores, sobre todos a la hora, por ejemplo, de hacer proyectos de todas las áreas
HABILIDADES EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	Reconociendo preocupaciones, intereses de los demás	33	Transmitir los conocimientos, de una manera empática
		34	Cualidad mediante la cual se puede conocer a otras personas y a uno mismo, y mejorar la empatía
		35	Gracias a ellas uno puede acercarse, no solo a conocer los problemas de los demás y poder solventarlos, sino también a reconocer los méritos de las demás personas
		36	Todo buen tutor o maestro, debe saber escuchar a los alumnos
		37	Tener empatía
		38	Saber ponerse en el lugar de los demás
		39	Es la capacidad de relacionarse con los demás y saberse poner en su lugar
		40	Es la capacidad de relacionarse con los demás que les ayuda a comunicarse con los demás, a comprenderles
	Evitar juicios de valor hacia los demás	41	Comunicar de tal manera, que esa persona no se siente incomoda
	Trato amable y respetuoso	42	Englobaría un poco tener inteligencia emocional, empatía, respetar un poco a los demás
		43	Un profesor al tratar a los alumnos bien siempre los alumnos están más dispuestos a escucharle, a aprender de él
	Sentimientos emociones de los demás	44	Ponerse en la situación de otro
		45	Tener empatía
		46	Saber ponerse en el lugar de los demás
		47	Es la capacidad de relacionarse con los demás y saberse poner en su lugar
	Buenas maneras actitudinales	48	Es la capacidad de relacionarse con los demás que les ayuda a comunicarse con los demás, a comprenderles
		49	Nos ayuda a sabernos comportar y actuar en diferentes momentos y en diferentes lugares a lo largo de nuestra vida
50		Creo que son las normas básicas para que la convivencia de las personas funcione	
51		Que tenga una buena autoestima, una regulación emocional adecuada	
CAPACIDAD DE APRECIACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DE LA MULTICULTURALIDAD	Reconocer diferencias físicas, psíquicas, sensoriales	52	Hay que hacer ver a los alumnos y no importa de dónde seamos o la cultura o la raza o si tenemos alguna dificultad
	Reconocer diferencias socioculturales	53	Hay que hacer ver a los alumnos y no importa de dónde seamos o la cultura o la raza o si tenemos alguna dificultad
	Desarrollar actividades inclusivas	54	Tratar de una forma igual a todas las personas, sin importar si sufren algún tipo de problema físico o psíquico o si son de otra raza o cultura
55		Incluir en las clases ordinarias alumnado con algún tipo de dificultad, por ejemplo, cognitiva, motora, problemas de lecto-escritura, alumnado	

			procedente de otra etnia, de otro país
		56	Hay que hacer UD inclusivas
		57	Usar un lenguaje lo mas inclusivo posible
	Desarrollar actividades multiculturales	58	Es importante trabajar a través de grupos en los que todos trabajan con todos
		59	Algún tipo de actividad en la que ellos nos puedan acercar un poco su cultura y sus países
		60	Actividades de multiculturalidad como gincanas de bailes, de juegos tradicionales de los países de donde vienen, de comidas
		61	Actividades de conocimiento de las diferentes culturas o etnias de procedencia
		62	Actividades concienciadoras
		63	Involucrar a la familia
	Apoyar alumno mas necesitado	64	Prestar atención a las necesidades de todos y cada unos de los alumnos ya que todos somos diferentes y por lo tanto todos tenemos necesidades diferentes
65		Hay que potenciar las capacidades	
CAPACIDAD DE AUTOCRÍTICA Y CRÍTICA	Reconocer el error	66	Nos permite ver nuestro fallos, razonar y mejorar como personas
		67	Autocrítica pero no para macharcarme y que hago todo mal, sino una autocrítica para poder mejorar lo que he fallado
		68	Si sabes ser crítico contigo mismo puedes tener mejor recepción a las críticas de los demás
		69	No se puede mejorar si no ves los fallos
	Crítica no como ataque	70	Tenemos que asumir que nunca vas a actuar del todo bien, entonces tienes que ser consciente de hacer autocrítica y también aceptar la critica de los demás
		71	Creo que tenemos la concepción de que la crítica es algo malo
		72	Además aprendemos a ver nuestros fallos y aprendemos gracias a nuestra propia reflexión y a la que hacen los demás sobre nosotros, siempre todo desde un ámbito de respeto
		73	El análisis que tenemos que hacer tanto de los problemas (...) propios y de los demás compañeros y siempre desde una perspectiva de mejora y no de desprecio y con respeto
		74	Todas las críticas, tienen que ser de una manera constructiva, porque de cualquier otra manera puede hacer sentir mal a la otra persona, y además no aportaría nada
		75	No solo se juzga lo que tienes que cambiar, sino que también estás valorando lo que has hecho bien y lo que los demás han hecho bien en caso de ser críticos
	Reflexión crítica sobre praxis	76	Es importante que nuestro trabajo siempre tenga un carácter autocrítico, porque nuestro propio trabajo no siempre va a ser el mejor, sino que puede ir mejorando poco a poco
		77	Capacidad de evaluar con objetividad a ti mismo y a los demás, pudiendo sacar así conclusiones para mejorar
		78	Auto-evaluaciones (...) damos un poco nuestra visión de nosotros mismos
		79	He definido la autocrítica: (...) valorar aspectos determinados en relación a nuestro trabajo personal o de nuestra manera de actuar
		80	Revisión y reflexión de todo lo que hacemos
	Reflexión compartida sobre praxis (colegas, alumnos)	81	A través de la coevaluación entre todos los alumnos
		82	Lo haría también en relación profesor-alumno, es decir, que los niños hablaran sobre el profesor y el profesor sobre los alumnos, y en relación profesor-profesor (...) ya que a través de la autocrítica se avanza grupalmente
		83	Es importante que nuestros compañeros nos aporten sus opiniones para mejorar o cambiar nuestra manera de actuar si estamos errados
		84	Es muy importante (...) las evaluaciones cualitativas entre iguales o entre el docente a los alumnos y los alumnos a los docentes o los docentes entre ellos
		85	Dando mucha importancia a la evaluación, a la auto-evaluación y a la co-evaluación
Autocontrol emocional para evitar juicios críticos	86	Además aprendemos a ver nuestros fallos y aprendemos gracias a nuestra propia reflexión y a la que hacen los demás sobre nosotros, siempre todo desde un ámbito de respeto	
	87	No es la cuestión de criticar por criticar, sino con una buena argumentación	
	88	Un lenguaje (...) que no dañe y ni descalifique ni haga que algo sea	

			perfecto porque no existe
COMPROMISO ÉTICO	Valorando/ aceptando punto vista de los demás	89	Lo he entendido como una forma de mantener un pensamiento correcto en relación a las propias creencias a la hora de actuar con uno mismo y con los demás(pero) no ser una mente cerrada sino abrirse a los pensamientos de los demás
	Contribuir a la mejora social de forma optimista y constructiva	90	Es importante que todo el alumnado este integrado en la clase y no sea rechazado y no sufra ningún tipo de acoso
		91	Si un niño tiene un problema mas allá de la lengua y las matemáticas pues tú eres su maestro y tienes que ayudarle, eso es un compromiso
		92	De él (maestro) depende la educación de muchas personas a lo largo de toda su carrera, y que se tiene que esforzar por ser lo mejor posible y lo mas competente
	Actitud empática	93	E compromiso es obvio, hay que adaptarse a los niños, hay que dedicarse a ellos
	Respeto y tolerancia hacia los demás	94	Se refiere a una actitud de respeto, responsabilidad, reconocimiento ante tu propio trabajo y el trabajo de los demás
		95	Es importante respetar el trabajo de los demás y no colgarse medallas que no son tuyas
		99	Yo creo que un maestro debe tener vocación y motivación y unos valores como el respeto, la igualdad, porque sin ellos el compromiso ético, (no lo entendido) sino es como algo (para) educar a los niños
		96	El respeto entre profesionales, entre nosotros y entre otras profesiones
	Cuestionar las injusticias y problemáticas sociales	97	Es importante que todo el alumnado este integrado en la clase y no sea rechazado y no sufra ningún tipo de acoso
98		Yo no podría dejar de lado a un niño que tenga un problema familiar, y por eso no estuviera bien en la escuela (...); deberíamos poder intervenir con los pasos que haya que seguir	
	Favorecer el pensamiento libre y autónomo del alumnado	100	Creo que como persona el compromiso ético son los valores que nos mueven, que nos ayudan a elegir y ser conscientes y coherentes; también esos valores que como personas podamos tener son lo que tenemos que impartir a los niños; les tenemos que ayudar a ver que tiene que elegir por lo que ellos piensan, lo que ellos sienten