



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

TESIS DOCTORAL

COMPETENCIAS DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA
VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
PARA UNA PRÁCTICA Y DESARROLLO
PROFESIONAL EFICAZ

MARÍA SALGADO GARCÍA

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA, MAYO 2017

AGRADECIMIENTOS

Todo el proceso de investigación y reflexión recogido en esta tesis no hubiera sido posible sin contar con el apoyo y colaboración de muchas personas.

Me gustaría agradecer sinceramente a los directores de esta tesis, la Dra. Dña. María del Carmen Mato Carrodegas y el Dr. D. Francisco Robaina Palmés, por su esfuerzo y dedicación. Me han inculcado seriedad, responsabilidad y rigor académico, cualidades fundamentales para mi formación como investigadora. Me siento en deuda con ellos por todo lo recibido en este período.

También he de agradecer profundamente al Dr. D. Pedro López Rodríguez por su colaboración y asesoramiento en el proceso estadístico implícito en este trabajo y por sus inestimables consejos, así como a todos los amigos que se han interesado por la evolución de la tesis.

Especial mención merecen: mis padres, mis héroes, que supieron aguantarme y reprenderme cuando era debido, apoyarme en cada uno de mis pasos y a quienes les debo lo que soy; a mi hermano, amigo y cómplice incondicional; a mi princesa Kyra y mi guerrera Thays, a las que adoro; y a Semi, a quien debo gran parte de mi felicidad. A todos ellos los amo y doy gracias a Dios por haberme puesto en sus vidas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO I: “El enfoque orientado a las competencias: orientaciones teóricas, modelos de análisis y tipología. La formación basada en las competencias como referente en la educación”	
1. Introducción	27
2. Aproximación a la definición de competencia	29
3. Delimitación y propuesta conceptual del enfoque orientado a la competencia: elementos y características	39
3.1. Orígenes del enfoque y concepto de competencia	39
3.1.1. El enfoque orientado a la competencia en educación: desarrollo del concepto y la formación profesional	40
3.1.2. El enfoque orientado a la competencia en el ámbito laboral y organizacional: desarrollo del concepto y la formación básica	49
4. Enfoques teóricos. Modelos y tipología de las competencias	63
4.1. Enfoques teóricos	63
4.2. Modelos de competencias	68
4.3. Clasificación de las competencias	76
4.3.1. Competencias diferenciadoras	83
5. El referente europeo de la enseñanza: desarrollo de la formación basada en competencias	90
5.1. Las competencias básicas en la educación obligatoria	91
5.2. Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	101
CAPÍTULO II: “Las competencias de Educación Musical en el marco de la Educación Primaria”	
1. Introducción	119
2. Normativa legal que regula las competencias de la Educación Primaria en España	123
2.1. Las competencias básicas en el currículo de Educación Primaria	124
2.2. Las competencias en el currículo de la enseñanza musical en Educación Primaria	136
2.2.1. LOE (2006): la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria	137
2.2.2. LOMCE (2013): la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria	144
2.2.2.1. Perspectivas generales	144
2.2.2.2. La espacialidad de Educación Musical	148
3. El trabajo basado en las competencias y el desempeño profesional	153
3.1. Elementos clave: personalidad, inteligencia, competencias emocionales y desempeño profesional	153
3.1.1. Personalidad	153

3.1.2. Inteligencia	156
3.1.3. Competencias emocionales	161
3.1.4. Desempeño profesional	172
4. El trabajo orientado a las competencias en el desempeño profesional del docente. Estudios realizados	179

CAPÍTULO III: “Estructura del Marco Empírico”

1. Introducción	193
2. Objetivo general	195
2.1. Objetivos específicos	195
3. Hipótesis	196
4. Estructura y diseño de la investigación	198
4.1. Metodología	199
4.1.1. Diseño	199
4.1.1.1. Modalidad selectiva: método cuantitativo, correlacional y comparativo o de contraste	199
4.1.2. Variables	201
4.1.3. Muestra	202
4.1.3.1. Datos descriptivos de la muestra	205
4.1.4. Instrumentos	211
4.1.4.1. Juicio de expertos	214
4.1.4.1.1. Método	214
4.1.4.1.2. Procedimiento	217
4.1.4.1.3. Resultados	219
4.1.4.1.3.1. Validez de contenido	219
4.1.4.1.3.2. Análisis de fiabilidad	220
4.1.4.1.3.3. Análisis factorial confirmatorio (Componentes principales)	221
4.1.4.1.3.4. Consistencia interna de las subescalas	227
4.1.4.1.3.5. Validez de comprensión del Instrumento	227
4.1.5. Procedimiento	232
4.1.6. Técnicas de análisis estadístico	234

CAPÍTULO IV: “Percepción de las competencias profesionales por los maestros de música de Educación Primaria (Gran Canaria)”

1. Introducción	239
2. Objetivos	240
3. Método	242
3.1. Diseño	242
3.2. Variables	242
3.3. Estructura de la muestra	243
3.4. Procedimiento	244
3.5. Instrumentos	244

4. PRIMERA INVESTIGACIÓN	247
4.1. Resultados	247
4.2. Discusión de resultados	283
4.3. Conclusiones	289
5. SEGUNDA INVESTIGACIÓN	290
5.1. Resultados	290
5.2. Discusión de resultados	309
5.3. Conclusiones	312
6. TERCERA INVESTIGACIÓN	314
6.1. Resultados	314
6.2. Discusión de resultados	320
6.3. Conclusiones	323
7. CUARTA INVESTIGACIÓN	324
7.1. Resultados	324
7.2. Discusión de resultados	332
7.3. Conclusiones	335

CAPÍTULO V: “Propuesta didáctica: plan de formación basado en las competencias profesionales para la mejora del desempeño docente”

Introducción	337
Primera parte	338
1. Objetivos	338
2. Método	338
2.1. Diseño	338
2.2. Variables	341
2.3. Muestra	342
2.4. Instrumento	342
2.5. Procedimiento	343
3. Resultados	345
4. Discusión de resultados	358
5. Conclusiones	365
Segunda parte	367
1. Introducción	367
2. Plan de formación basado en las competencias profesionales: trabajo interdisciplinar, evaluación y metodología, para la mejora del desempeño docente	369
2.1. Objetivos	369
2.2. Temáticas de formación	369
2.3. Ámbitos de mejora	371
2.3.1. Trabajo en equipo: el trabajo en grupo, la coordinación y mejora de resultados académicos	371
2.3.2. Evaluación: la atención a la diversidad. Estilos de pensamiento y su tratamiento en el ámbito de la planificación docente	374
2.3.3. Metodología: integración de contenidos e innovación metodológica	376
2.4. Instrumentos de la propuesta de plan de formación	378

CONCLUSIONES GENERALES	391
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	399
BIBLIOGRAFÍA	401
ANEXOS	425

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO I

Tabla 1. Definiciones de competencia	31
Tabla 2. Tipos de modelos explicativos de las competencias	75
Tabla 3. Clasificación de las competencias de acciones profesionales	79
Tabla 4. Comparativa entre las competencias básicas (LOE, 2006) y las competencias clave (LOMCE, 2013) en la enseñanza obligatoria del sistema educativo español	100
Tabla 5. Habilidades, capacidades y destrezas básicas en las competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas	109

CAPÍTULO II

Tabla 6. Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001)	159
Tabla 7. Competencias emocionales: relación de las competencias emocionales con las cinco dimensiones y el conjunto de características de las competencias emocionales	165
Tabla 8. Propuesta de competencias profesionales para docentes	188

CAPÍTULO III

Tabla 9. Población o Universo de profesores de Primaria, Especialidad de Música según tipo de centro educativo en la isla de Gran Canaria	203
Tabla 10. Porcentaje de la muestra con respecto a la Población	204
Tabla 11. Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función de la edad	206
Tabla 12. Frecuencia y Porcentaje de la muestra según rango de edades	207
Tabla 13. Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función de la titulación académica	208
Tabla 14. Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función del curso académico	209
Tabla 15. Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función de los años dedicados a la docencia	210
Tabla 16. Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach	221
Tabla 17. Análisis descriptivos, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que configuran cada subescala	225
Tabla 18. Consistencia interna de las subescalas utilizadas	227
Tabla 19. Procedimiento: fechas y fases de la Tesis	233

CAPÍTULO IV

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de los ítems que configuran las distintas variables competenciales	248
Tabla 21. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias promueven la planificación de actividades fáciles de desarrollar”	250
Tabla 22. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias hacen que una buena planificación pueda abordar los contenidos del área”	251
Tabla 23. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias no dificultan la puesta en práctica de las actividades”	253

Tabla 24. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten adaptar las actividades que venía realizando”	253
Tabla 25. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEAE”	254
Tabla 26. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo”	255
Tabla 27. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias ofrecen actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos”	256
Tabla 28. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo”	258
Tabla 29. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias implican el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo”	258
Tabla 30. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejor de los resultados”	259
Tabla 31. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias ofrecen aportaciones útiles en las reuniones docentes”	260
Tabla 32. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias propician el trabajo grupal de los docentes e incrementan la motivación del equipo”	261
Tabla 33. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente”	262
Tabla 34. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes”	263
Tabla 35. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias al ser trabajadas en equipo suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías”	264
Tabla 36. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias no dificultan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo”	266
Tabla 37. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias conectan con los intereses del alumnado motivándolo”	267
Tabla 38. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias favorecen un compromiso por parte de los docentes”	268
Tabla 39. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar”	270
Tabla 40. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas”	271
Tabla 41. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias facilitan la innovación metodológica en el aula”	271

Tabla 42. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo elevado”	272
Tabla 43. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren un esfuerzo notable por parte de los docentes, ya que la metodología es muy diferente; aún así, merece la pena”	273
Tabla 44. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten aprovechar libros de texto, material, herramientas, etc., de otras asignaturas”	275
Tabla 45. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren el uso de recursos materiales diferentes a los que se empleaban antes”	276
Tabla 46. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten observar en el alumnado los resultados esperados”	279
Tabla 47. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado”	279
Tabla 48. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEAE”	280
Tabla 49. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias implican el acceso a un conocimiento más comprensible”	282
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de los ítems que configuran la variable competencial específica	291
Tabla 51. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Considero que en el desarrollo profesional es necesario la mejora de habilidades y capacidades personales, así como participar en actividades de formación permanente”	293
Tabla 52. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es importante saber gestionar al grupo-clase, estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social”	294
Tabla 53. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Mantengo la idea que trabajar “codo a codo” con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela...”	296
Tabla 54. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es totalmente adecuado actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y...”	296
Tabla 55. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Creo que es importante para el desempeño profesional de un profesor de música saber analizar – a nivel auditivo – los elementos...”	299
Tabla 56. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Interpretar con corrección y expresividad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y de ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares son actividades elementales y básicas”	299

Tabla 57. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es importante realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y...”	301
Tabla 58. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es necesario una enseñanza de respeto con el entorno que nos rodea, más si cabe cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales, a través de la experimentación visual, auditiva, interpretativa, etc.”	301
Tabla 59. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Fomentar la escucha activa, la experimentación de sonidos, descubrir los elementos constituyentes de las creaciones musicales y saberlos apreciar y distinguir, etc., son elementos clave para la adquisición de habilidades musicales”	302
Tabla 60. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “La creación, interpretación e improvisación, solo o en grupo, de piezas musicales sencillas, utilizando el lenguaje musical, las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y los instrumentos musicales, así como...”	303
Tabla 61. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Creo que es conveniente planificar las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículo vigente del área”	305
Tabla 62. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Opino que es totalmente favorable conducir y evaluar las situaciones de E-A en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículo vigente del área”	306
Tabla 63. Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es importante adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo”	307
Tabla 64. “Correlaciones bivariadas”	315
Tabla 65. “Estadísticos descriptivos de muestras emparejadas”	317
Tabla 66. “Prueba T de muestras emparejadas”	318
Tabla 67. “Diferencia de medias entre los componentes emparejados”	319
Tabla 68. “Estadísticos descriptivos de la variable sexo en función de las dimensiones competenciales”	324
Tabla 69. “Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función del sexo”	325
Tabla 70. “Estadísticos descriptivos de la variable edad en función de las dimensiones competenciales”	326
Tabla 71. “Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función de la edad”	327
Tabla 72. “Estadísticos descriptivos de la variable tipo de centro en función de las dimensiones competenciales”	328
Tabla 73. “Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función del tipo de centro”	329
Tabla 74. “Estadísticos descriptivos de la variable años de docencia en función de las dimensiones competenciales”	330

Tabla 75. “Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función de los años de docencia”	331
---	-----

CAPÍTULO V

Tabla 76. Matriz descriptiva. Definiciones, categorías y códigos en función de las dimensiones elaboradas	346
Tabla 77. Glosario de códigos	350
Tabla 78. Glosario de códigos	351
Tabla 79. Glosario de códigos	351
Tabla 80. Glosario de códigos	351
Tabla 81. Glosario de códigos	352
Tabla 82. Glosario de códigos	352
Tabla 83. Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Competencias Específicas	353
Tabla 84. Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Motivación	353
Tabla 85. Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Actividades	354
Tabla 86. Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Trabajo en Equipo	354
Tabla 87. Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Evaluación	354
Tabla 88. Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Metodología	355

ÍNDICE DE GRÁFICAS

CAPÍTULO III

Gráfica 1. Distribución de la muestra en función del sexo	205
Gráfica 2. Distribución de la muestra en función de la titulación académica	208
Gráfica 3. Distribución de la muestra en función los años dedicados a la docencia	210

CAPÍTULO IV

Gráfica 4. Distribución de porcentajes	252
Gráfica 5. Distribución de porcentajes	255
Gráfica 6. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Actividades”	257
Gráfica 7. Distribución de porcentajes	259
Gráfica 8. Distribución de porcentajes	261
Gráfica 9. Distribución de porcentajes	263
Gráfica 10. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Trabajo interdisciplinar”	265
Gráfica 11. Distribución de porcentajes	266
Gráfica 12. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Motivación”	269
Gráfica 13. Distribución de porcentajes	271
Gráfica 14. Distribución de porcentajes	273
Gráfica 15. Distribución de porcentajes	274
Gráfica 16. Distribución de porcentajes	275
Gráfica 17. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Metodología”	277
Gráfica 18. Distribución de porcentajes	281
Gráfica 19. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Evaluación”	282
Gráfica 20. Distribución de porcentajes	293
Gráfica 21. Distribución de porcentajes	295
Gráfica 22. Distribución de porcentajes	297
Gráfica 23. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Competencias transversales o comunes”	298
Gráfica 24. Distribución de porcentajes	302
Gráfica 25. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Competencias específicas o musicales”	304
Gráfica 26. Distribución de porcentajes	307
Gráfica 27. Distribución de porcentajes	308
Gráfica 28. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Competencias de vertiente pedagógica y didáctica”	309

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

Figura 1. Concepción básica de las competencias	52
Figura 2. Elementos vertebradores de la competencia	60
Figura 3. El modelo de Iceberg de las competencias	71
Figura 4. Elementos implicados en la construcción y ejecución de las competencias	89
Figura 5. Clases de competencias en el EEES	108
Figura 6. Dimensión teórico-circular del enfoque orientado por competencias. Contextos, actores y componentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje	114

CAPÍTULO II

Figura 7. Currículo LOE, 2006	139
Figura 8. Materias en Primaria	146
Figura 9. Evaluación individualizada al finalizar el 3 ^{er} curso de Educación Primaria	147
Figura 10. Evaluación individualizada al finalizar el 6 ^o curso de Educación Primaria	148
Figura 11. Horario semanal para la etapa de Educación Primaria	149
Figura 12. Educación Artística en el Decreto 126/2007 y en el Decreto 89/2014	151
Figura 13. Estructura del Sistema Educativo Español (LOMCE)	152
Figura 14. Proceso dinámico: inteligencia – competencias – pericia	158

CAPÍTULO III

Figura 15. Distribución de los centros participantes por municipios de la isla de Gran Canaria	204
Figura 16. Saturaciones factoriales correspondientes a los ítems e índices de bondad de ajuste del modelo	226
Figura 17. Proceso de la investigación empírica. Fases	236

CAPÍTULO IV

Figura 18. Dimensiones emparejadas	322
--	-----

CAPÍTULO V

Figura 19. Red conceptual de los componentes principales de las dimensiones elaboradas correspondientes al análisis de las respuestas emitidas por los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria.	363
---	-----

ÍNDICE DE CUADROS

CAPÍTULO III

Cuadro 1. Instrumento de medida	229
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO IV

Cuadro 2. Bloque de preguntas correspondientes a la primera investigación	245
Cuadro 3. Bloque de preguntas correspondientes a la segunda investigación	246

CAPÍTULO V

Cuadro 4. Decálogo para la construcción del perfil de profesor/a eficaz basado en el trabajo por competencias	365
Cuadro 5. Selección y priorización de las acciones de mejora	379
Cuadro 6. Planificación de las acciones de mejora	382

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la importancia de las competencias en el mundo educativo y laboral es indudable. Solo se tiene que ver la integración de las mismas en la formación universitaria y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Además, la aplicación de las competencias se está extendiendo a otros ámbitos como, por ejemplo, a la definición de perfiles profesionales: psicólogos, médicos, ingenieros, abogados, etc., (García-Sáiz, 2011)¹. Para contrastar esta afirmación, esta tesis se estructura en cinco capítulos que pasamos a describir.

El capítulo I “El enfoque orientado a las competencias: orientaciones teóricas, modelos de análisis y tipología. La formación basada en las competencias como referente en la educación.” se centra en aproximar y desvelar el concepto de competencia a través de un recorrido histórico por los orígenes del mismo, también se hará una revisión de las definiciones que se han producido sobre el término. Además, se hablará de los distintos enfoques o modelos analíticos de competencias, así como de la clasificación que existe alrededor de las competencias en la literatura. Posteriormente, se hará una breve revisión de lo que para muchos autores las “cualidades de las personas competentes” permiten *diferenciar* a los trabajadores excelentes de los simplemente aceptables o a los *eficaces* de los *ineficaces* (Spencer y Spencer, 1993; Dalziel et al, 1996²; Alles, 2000³; Hooghiemstra, 1996⁴; García, 1998⁵) y, por último, se abordará la incidencia que tiene este enfoque por competencias en el campo de la educación y la enseñanza.

¹ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. Anales de psicología, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

² Dalziel, M. M., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

³ Alles, M. A. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.

⁴ Hooghiemstra, T. (1996). Gestión integrada de recursos humanos. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro y G. Fernández (coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

⁵ García, J. M. (1998). *Diez preguntas sobre selección por competencias*. Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal, 6, 26-31.

En el segundo capítulo, “Las competencias en Educación Primaria. Especial referencia a la Educación Musical en el marco de la Educación Primaria”, se abordará el estudio de las competencias en el desempeño profesional desde una triple perspectiva. La primera, será objeto de revisión la normativa legal que regula las funciones y competencias que presta el docente en Educación Primaria. Con posterioridad, la segunda perspectiva tendrá en consideración la normativa que regula el currículo de educación Musical en Educación Primaria y su vinculación con los presupuestos teóricos y las competencias básicas de la enseñanza musical en esta Etapa Educativa. En una tercera perspectiva se destacarán aquellos componentes o elementos claves que forman parte de las características personales y sociales del sujeto, que se ponen de manifiesto o de relieve en el trabajo diario de cualquier profesión, en este caso, el desempeño de la función docente, y que son fundamentales para entender el trabajo orientado o centrado en las competencias. Para acabar este capítulo se hará referencia a los estudios que se han realizado sobre las competencias en el marco de la Educación Primaria desde la perspectiva del profesorado (especialmente de los profesores y profesoras de Educación Musical) y su influencia en el desempeño eficaz de la función docente.

La parte que corresponde al capítulo III de la tesis, “Introducción y estructura del Marco Empírico”, recoge la investigación empírica llevada a cabo con el profesorado de Educación Primaria, Especialidad de Música, de la isla de Gran Canaria. Así, el objeto del estudio es el de “investigar y conocer la percepción y valoración que el profesorado de Educación Musical de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria tiene acerca de las principales competencias que sustentan su desempeño profesional y que consideran necesarias para un adecuado y eficaz ejercicio y cumplimiento de su labor diaria”. Para llevarlo a cabo se investigó el *grupo de referencia (profesorado de Educación Primaria, Especialidad de Música)* perteneciente a distintos municipios de Gran Canaria. Con las opiniones y valoraciones recogidas de este grupo al respecto del objeto que se persigue en esta tesis, se comprobaron, por un lado, qué competencias creen que son más importantes en Educación Primaria y, por otro, las competencias que consideran debe poseer el profesorado de Música para el desempeño eficaz del rol de docente.

El cuarto capítulo, “Percepción y valoración que tiene el profesorado de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria sobre las competencias profesionales” recoge el Estudio que contiene cuatro partes; una primera donde se realiza un análisis cuantitativo de las respuestas emitidas por los profesores/as de Educación Musical, como grupo de referencia, sobre las variables competenciales que consideran más importantes en Educación Primaria. Una segunda parte, también con un análisis cuantitativo, en la que se muestran los resultados de la visión que dichos profesores tienen de aquellas competencias, propias de su especialidad, y que valoran como las más adecuadas y óptimas para el desempeño eficaz de su tarea docente. Una tercera parte que busca analizar y comprobar las relaciones, si existieran, y las diferencias significativas, si las hubiese, entre las variables competenciales estudiadas. La cuarta investigación está relacionada con las tres primeras, ya que también se quiere comprobar y confirmar si existen diferencias en función de la edad, el sexo, el tipo de Centro Educativo y de los años de dedicados a la docencia atendiendo a las variables competenciales mejor valoradas.

El capítulo V, “Propuesta didáctica. Plan de formación basado en las competencias profesionales para la mejora del desempeño docente”, se centra en la propuesta de realizar, de forma breve y sucinta, un plan de formación para fortalecer y mejorar las competencias profesionales básicas menos valoradas. Este capítulo se constituye en dos partes. La primera parte es una investigación que trata de analizar de forma cualitativa las respuestas que los docentes de Música ofrecen al conjunto de 42 ítems del cuestionario con el fin de establecer sistemas de categorizaciones conceptuales y confirmar las dimensiones establecidas según relevancia en la valoración de las mismas. La segunda parte, y en base a los resultados extraídos, se centra en una propuesta didáctica centrada en la elaboración de un plan de formación para la mejora de la labor docente en función de las competencias profesionales menos valoradas.

Finalmente, nos encontramos con las “Conclusiones generales”, las “Futuras líneas de investigación”, la “Bibliografía” y los “Anexos”.

CAPÍTULO I

El enfoque orientado a las competencias: orientaciones teóricas, modelos de análisis y tipología. La formación basada en las competencias como referente en la educación.

1. Introducción

En la sociedad tradicional, el análisis y estudio de los puestos de trabajo se ha basado, fundamentalmente, en dos tipos de constructos que provienen de la educación: los *conocimientos* y las *habilidades*. Éstos, a lo largo de la historia contemporánea reciente, han hecho posible que una persona realizara su trabajo o gestionara sus tareas profesionales de manera adecuada. Sin embargo, en la sociedad actual, las tareas y los puestos de trabajo que se desarrollan en las empresas y en las organizaciones están en constante cambio y transformación, lo que ha generado que el análisis y estudios de dichos puestos de trabajo y, por consiguiente, del desempeño profesional, se deba apoyar en un constructo mucho más amplio y complejo, y no sólo en aquello que las personas deben aprender o desarrollar. Este constructo es el llamado *competencia* (Boyatzis, 1982⁶; Spencer y Spencer, 1993⁷; Levy-Leboyer, 1997⁸; Mayer, 2003⁹).

Pero, ¿qué se entiende por competencia? Para poder situar, delimitar y definir el concepto de competencia se debe hacer referencia a distintas concepciones, tipologías, enfoques, modelos, etc., que hablan sobre el mismo y que, además, se relacionan directamente con el concepto de competencia, dado que los elementos y las características

⁶ Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.

⁷ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

⁸ Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

⁹ Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. Emotion*, 3(1).

que subyacen en cada una de estas dimensiones o enfoques hacen que se conforme y vertebre el significado de este constructo. Por tanto, para delimitar y definir el concepto de competencia se abordará la definición desde la diversidad de significados y/ o de aplicaciones, así como también desde los aspectos y criterios concomitantes que existen entre ellas para ofrecer una homogeneidad conceptual.

Este capítulo se centra, en primer lugar, en aproximar y desvelar el concepto de competencia a través de un recorrido histórico por los orígenes del mismo. También, y desde los dos campos dominantes del “empuje” e impulso de las bases conceptuales y empíricas del constructo de competencia (educativo y laboral, haciendo más hincapié en el primero), se hará una revisión de las definiciones que se han producido sobre el término. Al respecto, se citarán también los autores que han trabajado en el desarrollo del mismo y de los estudios llevados a cabo en este contexto por investigadores y estudiosos del tema. En segundo lugar, una vez acotado y delimitado el término, se hablará de los distintos enfoques o modelos analíticos de competencias, así como de la clasificación que existe alrededor de las competencias en la literatura; en este sentido, tanto los modelos como la tipología de éstas dependen, principalmente, del contexto en donde se desarrollan; por citar algunas, existen competencias laborales, profesionales, metodológicas, sociales, genéricas, técnicas, entre otras.

Posteriormente, se hará una breve revisión de lo que para muchos autores las “cualidades de las personas competentes” permiten *diferenciar* a los trabajadores excelentes de los simplemente aceptables o a los *eficaces* de los *ineficaces* (Spencer y Spencer, 1993¹⁰; Dalziel et al, 1996¹¹; Alles, 2000¹²; Hooghiemstra, 1996¹³; García, 1998¹⁴).

¹⁰ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

¹¹ Dalziel, M. M., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

¹² Alles, M. A. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.

¹³ Hooghiemstra, T. (1996). Gestión integrada de recursos humanos. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro y G. Fernández (coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

¹⁴ García, J. M. (1998). *Diez preguntas sobre selección por competencias*. Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal, 6, 26-31.

Por último, se abordará la incidencia que tiene este enfoque por competencias en el campo de la educación y la enseñanza. Se centrará la atención en el impulso que tuvo y tiene la formación por competencias en Europa. El desarrollo cultural, social, económico, político, etc., que trajo consigo, por un lado, lo que se ha llamado la Era del Conocimiento y, por otro, la globalización, provocó que incrementara la competitividad de todos los ciudadanos europeos, lo que se tradujo en que, necesariamente, se debía realizar una mejora en los sistemas de enseñanza. De esta manera, Europa inicia su paso hacia el desarrollo social y humano a través de la formación por competencias, componente éste último que se posiciona en una situación imprescindible para consolidar y enriquecer el entorno europeo. Por tanto, el último apartado de este capítulo describirá los cambios que trajo consigo la formación profesional basada en competencias desde el referente europeo de enseñanza; también se hablará de las competencias básicas en educación y de la importancia de las mismas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el impacto que tuvo la Declaración de Bolonia del año 1999. Finalmente, y basado en los cambios y las orientaciones metodológicas, estructurales y organizativas del sistema de enseñanza por competencias propuesto por el EEES, se expondrá, a modo de ejemplo y resumen, un modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las competencias.

2. Aproximación a la definición de competencia.

Competencia se deriva del verbo “competere” que a partir del siglo XV vino a significar “pertenecer a”, “incumbir”, dando lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente” para indicar “apto”, “adecuado”. Así pues, la competencia hace referencia a capacitación (Levy-Leboyer, 1997¹⁵).

¹⁵ Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

En España, desde el siglo XV aparece el término castellano “competir”, de la raíz latina *competere* (Moliner, 1986¹⁶; Corominas, 1987¹⁷), que significa “pugnar con”, “rivalizar con”, y se generaron sustantivos como “competición”, “competencia”, “competidor”, “competitividad” y el adjetivo “competitivo”. No obstante, el problema que presenta el castellano es la falta de un referente único semántico, por lo que en el lenguaje contemporáneo la Real Academia Española de la Lengua (2014)¹⁸ identifica seis significados del término, a saber: “autoridad”, “capacitación”, “competición”, “cualificación”, “incumbencia” y “suficiencia”.

Hablar de competencias es entrar en un mundo diversificado de definiciones y componentes. El consenso para constituir una definición entre los autores también es variado, ya que la competencia está vertebrada por otras tantas variables o dimensiones, lo que dificulta la uniformidad entre los autores para delimitar dicho concepto; es decir, las definiciones que existen sobre competencia son numerosas, variadas, con múltiples interpretaciones y poco consensuadas (Levy- Leboyer, 1997¹⁹). Además, es un concepto complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones, sobre todo en el contexto en el que se sitúa (Cabrerizo, J. et al, 2008²⁰; Gimeno, 2009²¹). Sin embargo, y a pesar de contener dichas definiciones gran variabilidad de significados, se desprende que el término de competencia es amplio. Una gran mayoría de investigadores entienden el concepto de competencia de una forma comprensiva, al integrar, principalmente, entre otros elementos, las actitudes, las aptitudes y las habilidades.

Para conocer la gran variabilidad de significados que existe en torno a la definición de competencia y observar la gran dificultad y complejidad que se da para delimitar el concepto, en la *tabla 1* se puede observar un conjunto de definiciones que se han dado desde la década de los años sesenta del siglo pasado hasta la actualidad.

¹⁶ Moliner, M. (1986). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos.

¹⁷ Corominas, J. (1987). *Diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.

¹⁸ R. A. E. (2001). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid.

¹⁹ Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

²⁰ Cabrerizo, J. et al. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

²¹ Gimeno, J. et al. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Tras haber realizado la revisión de dichas definiciones, se muestra una síntesis de las mismas. Gran parte de ellas están formuladas por investigadores y estudiosos del tema, mientras que otras han sido efectuadas por organismos oficiales e instituciones afines al estudio de este constructo; El conjunto de las definiciones van a permitir abordar este asunto como un *todo interdisciplinar*, debido a los componentes económicos, legales, psicológicos, educativos, pedagógicos, sociales, políticos, industriales, etc., que conlleva (García-Sáiz, 2011²²).

Tabla 1

Definiciones de competencia

AUTOR - ORGANISMO/ AÑO	DEFINICIÓN
Chomsky (1965) ²³	Un conjunto de reglas, más o menos refinadas, que permiten la generación de innumerables desempeños.
McClelland (1973) ²⁴	Aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo.
Boyatzis (1982) ²⁵	Mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto.
Montmollín (1984) ²⁶	Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento, que se

²² García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. Anales de psicología, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

²³ Chomsky, N. (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa. Ed. 1999.

²⁴ McClelland, D. C. (1973). *Testing for competent rather than intelligence*. En *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

²⁵ Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.

²⁶ Montmollín, M. (1984). *L'intelligence de la tache*. Berne: Peter Lang.

	pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje.
Hayes (1985) ²⁷	La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.
Consejo Nacional de Cualificación Profesional - National Council for Vocational Qualification - (NCVQ)	La capacidad de actuar con papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo.
Quinn et al (1990) ²⁸	Conocimientos y habilidades para desempeñar una cierta tarea o rol de forma apropiada.
Jessup (1991) ²⁹	Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y que también incluyen las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional.
Arnold y McKenzie (1992) ³⁰	Conocimientos, habilidades y/o conductas transferibles al contexto específico de la organización.
Woodruffe (1992, cit. en Bee y Bee, 1994) ³¹	Conjunto de patrones/pautas de conducta necesarias para desempeñar las tareas y funciones de un puesto de forma eficaz.

²⁷ Hayes, R.H. (1985). *Strategic Planning Forward in Reverse*. *Harvard Business Review*, vol. 63, noviembre-diciembre, pp.111-119.

²⁸ Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. y McGrath, M.R. (1990). *Becoming a master manager*. New York: Wiley & Sons.

³⁰Arnold, J. y Mackenzie, K. (1992). *Self-ratings and supervisors ratings of graduate employees competences during early career*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 235-250.

³¹ Bee, F. y Bee, R. (1994). *Training needs analysis and evaluation*. London: Institute of Personnel Psychology.

Kanungo y Misra (1992) ³²	Capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas (tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo).
Spencer y Spencer (1993) ³³	Características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación.
Bunk (1994) ³⁴	Capacitación real para resolver determinados problemas”, contando además de los conocimientos, destrezas y aptitudes, o la flexibilidad y autonomía, con las competencias “humanas y sociopolíticas”, que “amplían el radio de acción a la participación en el entorno profesional, así como a la organización del trabajo y a las actividades de planificación.
Le Boterf (1994) ³⁵	La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar.

³² Kanungo, R. N. y Misra, S. (1992). *Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills*. *Human Relations*, 45, 12, 1311-1332.

³³ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

³⁴ Bunk, O. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Formación Profesional. Revista Europea, 1/1994. 8-14.

³⁵ Le Boterf, G. (1994). *De la competence*, Paris: Les Editions d’Organisations.

<p>Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Real Decreto 797/1995)³⁶</p>	<p>La capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, al desempeño de la ocupación de que se trate.</p>
<p>Ulrich, Brockbank, Yeung y Lake (1995)³⁷</p>	<p>Conocimientos, destrezas y habilidades demostradas por un individuo cuando se añade un valor a la organización.</p>
<p>Mertens (1996)³⁸</p>	<p>Capacidades de trabajo que están conformadas por una serie de conocimientos, actitudes y aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desarrollo profesional.</p>
<p>Parry (1996)³⁹.</p>	<p>Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a gran parte del trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo.</p>
<p>Hager y Gonczi (1996)⁴⁰</p>	<p>Se conceptualiza en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se manifiestan en una selección de elementos centrales en la práctica de la profesión.</p>

³⁶ Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1995). *Real Decreto 797/1995*.

³⁷ Ulrich, D.; Brockbank, W.; Yeung, A. K. y Lake, D.G. (1995). *Human resource competencies: an empirical assessment*. Human Resource Management, 34, 4, 473-495.

³⁸ Mertens, L. (1996). *Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models*. Montevideo: Cinterfor/ILO

³⁹ Parry, S. R. (1996). *The Quest for Competence*. *Training Magazine*, July, 1996, pp48-56.

⁴⁰ Hager, P y Gonczi, A. (1996). *Profession and competencies*, in Edwards, R. *Boundaries of adult learning*, Routledge, London and New York.

Levy-Leboyer (1997) ⁴¹	Repertorio de comportamientos (integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos), que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
Mirabile (1997) ⁴²	Conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, tal y como la solución de problemas, el pensamiento analítico o el liderazgo. Algunas definiciones de competencia pueden incluir motivos, creencias y valores.
Zabalza y Cid (1998) ⁴³	Adquirir competencias supone estar capacitado para realizar tareas propias de una profesión como: Manejo adecuado de informaciones, capacidad de comunicación, capacidad de planificación, capacidad para tomar decisiones en función de criterios, capacidad para reflexionar sobre las actuaciones llevadas a cabo y para evaluar sus resultados, etc., poniéndose de manifiesto que ante los nuevos compromisos laborales, las competencias de segundo y tercer nivel aparecen cada vez más como elementos sustantivos del quehacer de los trabajadores modernos.

⁴¹ Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

⁴² Mirabile, R.J. (1997). *Everything you wanted to know about competency modelling*. *Training & Development*, 51 (8): 73-77.

⁴³ Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En M.A. Zabalza (Ed.). "Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional". *Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago: ICE Universidad de Santiago.

<p>Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)⁴⁴</p>	<p>Como <i>Sustantivo</i>: Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa; situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.</p> <p>Como adjetivo (<i>competente</i>): aquella persona que tiene una “aptitud de pericia”, que es “idónea” para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.</p>
<p>Guerrero (1999)⁴⁵.</p>	<p>La capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas para la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines.</p>
<p>Agudelo (2002)⁴⁶</p>	<p>Conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones y está capacitado para colaborar en su entorno</p>

⁴⁴ R. A. E. (2001). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid.

⁴⁵ Guerrero, A. (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*. Revista Complutense de Educación, 10 (1), 335-360.

⁴⁶ Agudelo, M. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: Cinterfor/ OIT

	profesional y en la organización de su trabajo.
OCDE (2002) ⁴⁷	Las habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.
OIT (2003) ⁴⁸	Capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempleo real demostrando en determinado contexto de trabajo, y que no resulta sólo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional.
Ocampo (2003) ⁴⁹ .	Unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser a través de la experiencia, la formación y la auto-reflexión, permitiendo

⁴⁷ OCDE (2002). Definition and Selection of Competentes. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper. <http://oecd.org>

⁴⁸ Organización Internacional del Trabajo (2003). *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Montevideo: Cinterfor/ OIT

⁴⁹ Ocampo, C. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional y proyecto educativo municipal*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

	lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión.
Perrenoud (2004) ⁵⁰	Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.
Cepeda (2005) ⁵¹	La presencia de características o la ausencia de incapacidades que hacen a una persona adecuada o calificada para realizar una tarea específica o para asumir un rol definido.
Fernández (2005) ⁵²	Cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficientes.
Vázquez (2007) ⁵³	Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas.
Zabala y Arnau (2007) ⁵⁴	Ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los

⁵⁰ Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

⁵¹ Cepeda, J. M. (2005). *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. Revista Iberoamericana de Educación, 5.

⁵² Fernández, G. (Coord.) (2005). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Ediciones Deusto.

⁵³ Vázquez, G. (2007). *La formación de la competencia cognitiva del profesor*. Estudios Sobre Educación. Publicaciones de la Universidad de Navarra, 41(12), 41-57.

⁵⁴ Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ.

	problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
--	--

De la lectura la *tabla 1* se puede extraer que, del conjunto de definiciones descritas, por una parte, se encuentran algunas que entienden la competencia desde una disciplina conductual; por otra la relacionan con las habilidades y conocimientos; en distintas definiciones, la competencia es considerada como una composición de los elementos y aspectos anteriormente citados (habilidades, conocimientos y conductas); y hay definiciones que incorporan y añaden otras características como las individuales y las cognitivas. También se puede apreciar, en el contenido de las definiciones, que muchas de ellas abogan por la eficacia en la realización de las tareas, además de vincularlas con la especificidad del puesto de trabajo; Asimismo, relacionan la competencia con la acción y la actividad que se desarrolla en un contexto que está en constante cambio y transformación.

3. Delimitación y propuesta conceptual del enfoque orientado a la competencia: elementos y características

3.1. Orígenes del enfoque y concepto de competencia.

Es necesario e importante hacer referencia a dos ámbitos que fueron decisivos e imprescindibles para el impulso del constructo competencia y su evolución: el *ámbito educativo* y el *ámbito laboral y organizacional*. En ambos contextos, en el educativo y en el laboral, la acepción del término “competencia” se relaciona más con una cualidad

concreta de aplicar conocimientos a la solución de situaciones reales, por lo que el sujeto se considera “apto”, “competente” o capaz” (Correa, 2007)⁵⁵.

3.1.1. El enfoque orientado a la competencia en educación: desarrollo del concepto y la formación profesional.

El desarrollo del concepto y la formación profesional por competencias desde el ámbito educativo se inicia en Norteamérica, en torno a los años veinte, aunque no termina de desarrollarse plenamente hasta finales de la década de 1960 y principios de 1970. En aquella época los sectores industriales y comerciales demandaban una mayor atención a los resultados especificados en forma conductualmente objetivos (Burke, 1989⁵⁶). Los criterios que se manejaron y se pusieron en práctica formaron y sentaron los precedentes y las bases de lo que hoy día es la formación profesional basada en la competencia.

A modo de ejemplo, y de forma sucinta, a continuación, se enuncian algunos de esos criterios cuyo contenido se corresponden con la actualidad:

- Las competencias se basan en el análisis de los roles profesionales;
- Los enunciados de competencia describen los resultados esperados del desempeño de funciones profesionalmente relacionados, o aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran esenciales para la ejecución de dichas funciones;
- Las competencias son consideradas como predictores de la eficacia profesional y están sujetas a procedimientos de validación permanente;
- El grado de proceso del aprendiz se pone en conocimiento del interesado a lo largo del programa;
- Las medidas de competencia son específicas, reales y sensibles a su matización;

⁵⁵ Correa, J.E. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Servicio de Publicaciones. Colombia Universidad del Rosario.

⁵⁶ Burke, J.W. (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Farmer press.

- Las medidas de la competencia discriminan a partir de los estándares establecidos para la demostración de competencia.

A finales de los años setenta, con la reforma educativa de la formación del profesorado, se instauró estas premisas y criterios de forma definitiva en Estados Unidos.

Un primer acercamiento al concepto de competencia fue el realizado por Chomsky (1965⁵⁷), el cual la considera como “un conjunto de reglas, más o menos refinadas, que permiten la generación de innumerables desempeños”. Se le atribuye a este autor ser el padre del estudio de este concepto en el ámbito educativo, en concreto, desde el área de la psicolingüística.

Las investigaciones y estudios llevados a cabo por Chomsky desde esta perspectiva psicoeducativa le llevaron a definir las competencias como “un conocimiento organizado que se actualiza en situaciones concretas, teniéndolas como una representación, un conocimiento implícito en la actuación, que se utiliza de ella” (Guzmán y Campos, 2009⁵⁸). En la misma línea iniciada por Chomsky, otros investigadores añadieron la experiencia social, las necesidades, las motivaciones, la acción (Hymes, 1996)⁵⁹ y los atributos de conocimientos y habilidades como elementos necesarios para poder llegar a ciertos resultados y exigencias en una circunstancia determinada, todo ello encaminado a lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Macedo, 2014)⁶⁰.

A comienzos de la década de los años ochenta del siglo XX tuvo lugar una crisis mundial debido a una recesión económica, la cual produjo un desajuste entre el número de jóvenes en edad de incorporarse al mundo laboral y el número de empleos disponibles. Ante este escenario, la educación se erigió como baluarte en la formación profesional; ofreció respuestas a las necesidades y exigencias de una sociedad y mercado convulsos

⁵⁷ Chomsky, N. (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa. Ed. 1999.

⁵⁸ Guzmán, Y., y Campos, V. (2009). *Las competencias profesionales: una visión desde diferentes enfoques teórico*, En: Antología Universitaria Guantanamera. Cuba: Editorial Universitaria

⁵⁹ Hymes S, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción de Juan Gómez. *Revista Forma y Función* No. 9.

⁶⁰ Macedo, D. (2014). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica (Austral).

y en constante cambio. Brindó soluciones y vías de mejora a las demandas del tejido político, social y empresarial.

El primer país europeo en tomar medidas al respecto fue el Reino Unido. Como objetivo se marcó la mejora e incremento de las competencias de los trabajadores. Para ello, se creó el Consejo Nacional de Cualificación Profesional - National Council for Vocational Qualification - (NCVQ) y éste asumió el compromiso y la responsabilidad de describir las funciones que un trabajador debía reunir y ser capaz de realizar, haciendo hincapié más sobre los resultados del aprendizaje que sobre el proceso. Esta medida buscó educar profesionales con habilidades laborales específicas o genéricas como principio motor de la recuperación económica (Hyland, 1994⁶¹). A esta premisa le siguieron otros países como Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, etc. Citando a Schroder (1989)⁶², el incremento de las competencias en las funciones del trabajador supuso la clave para desarrollar “una mejor actuación, en el terreno laboral, dentro de un conjunto relativamente estable de comportamientos, los cuales producen una acción superior en los grupos de trabajo en ambientes organizacionales complejos”.

A finales de la década de los ochenta, las investigaciones y estudios sobre la formación por competencias orientan la concepción de la misma hacia los comportamientos efectivos y observables de las capacidades y destrezas de la persona. Es decir, para que un desempeño profesional sea exitoso u óptimo, antes tiene que producirse, necesariamente, un *desempeño ordinario, suficiente o satisfactorio de las tareas o actividades* (Burke, 1989)⁶³. Estas capacidades y destrezas se centrarían en aspectos y criterios cognitivos, en las prácticas diarias, en la solución de problemas, en la relación que se establece con los otros, en la adaptación al entorno interno y externo de la organización, etc. Así, por ejemplo, en los últimos años ha adquirido especial protagonismo y relevancia la formación por competencias al adentrarse en el entorno académico universitario donde, “la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social se convierte en una misión esencial de la

⁶¹ Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*. Londres: Cassell.

⁶² Schroder, H.M. (1989). *Managerial Competence: The Key to Excellence - A new strategy for management development in the information age*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

⁶³ Burke, J.W. (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Farmer press.

Educación Superior Contemporánea” (UNESCO, 1998⁶⁴; 2000⁶⁵); además, esta Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) plantea la necesidad de *reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y revisión de las necesidades de la sociedad*.

De la misma forma, y basándose, por un lado, en los postulados de la reforma del sistema educativo iniciada en el Reino Unido en la década los ochenta y, por otro, en el estudio y aproximaciones conceptuales que se venían ofreciendo sobre las competencias, McLagan (1997)⁶⁶ precisa que tanto las organizaciones y las personas relacionadas con el tema de las competencias, deben de ser conscientes sobre las diferencias que comprende su significado, además de discernir sobre las ventajas e inconvenientes en cada aproximación conceptual. McLagan expone diferentes elementos que, desde su perspectiva, son los que determinan sus distintos significados: las competencias como *tareas*; las competencias como *resultados*; las competencias como *outputs*; las competencias como *habilidades, conocimientos y actitudes*; las competencias como *desempeño superior y diferenciado*. Esta interpretación depende del alcance, personal y organizacional, que a este término se le quiere dar, cuyo objetivo es pues mejorar la actuación profesional de los trabajadores a través de un nuevo rango en los procesos de recursos humanos, tales como: selección, compensación, evaluación del desempeño y el desarrollo de carrera profesional (Hondegghem & Vandermeulen, 2000)⁶⁷.

En España, a comienzos de la década de los años noventa, la reforma del sistema educativo, (LOGSE, 1990⁶⁸), incorporó el enfoque de la formación basada en las competencias. Países latinoamericanos siguieron el modelo español, empezando por México.

⁶⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

⁶⁵ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2000): FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

⁶⁶ McLagan, P. (1997). *Competencies: The next generation*. Training & Development, May.

⁶⁷ Hondegghem, A. & Vandermeulen, F. (2000). *Competency management and Dutch civil service*. The International Journal of Public Sector Management, Vol. 13 No. 4 pp. 342- 353.

⁶⁸ Ley orgánica (1/1990). *Ley Orgánica de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial de Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990. Jefatura del Estado.

Asimismo, la Ley Orgánica de las cualificaciones y de la formación profesional (5/2002⁶⁹), en su texto, además de incorporar la formación por competencias en su articulado, define la competencia como “la aplicación de saberes, conocimientos y capacidades que procura el logro de determinados resultados esperados conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. En base a esta definición, la competencia consiste en un desempeño o aplicación, es decir, en una acción que alcanza unos resultados determinados y que, por tanto, manifiesta algún tipo de evidencia y es susceptible de evaluación. Dicho de otro modo, la competencia consiste, fundamentalmente, en el desempeño o la aplicación de capacidades, conocimientos y actitudes a los niveles requeridos en el empleo para lograr o alcanzar unos resultados determinados. Estas capacidades y destrezas se centrarían en aspectos y criterios cognitivos, en las prácticas diarias, en la solución de problemas, en la relación que se establece con los otros, en la adaptación al entorno interno y externo de la organización, etc.

A finales del siglo pasado, se produjo un hecho relevante; El 19 de junio de 1999, en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (E.E.E.S.), se produjo una declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, la llamada Declaración de Bolonia (1999)⁷⁰, según la cual los países de la Unión Europea que se incorporan a ella se comprometen a una cierta homogenización de sus planes de estudios desde el enfoque de la competencia.

Al respecto, los importantes avances alcanzados en el desarrollo de las competencias dentro del contexto educativo en numerosos países, así como lo acordado en la Declaración de Bolonia, hizo que el Estado Español apostara e incluyera en el Real Decreto 1393/2007⁷¹, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, las competencias que para los tres niveles educativos deberían

⁶⁹ Ley Orgánica (5/2002). *Ley Orgánica de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 20 de junio de 2002, páginas 22437 a 22442 (6 págs.). Jefatura del Estado.

⁷⁰ Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior*. Bolonia (Italia): 19 de junio.

⁷¹ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE 260 – 30 de octubre de 2007. Jefatura del Estado.

obtenerse. Así, en este documento clave se indica que: “Se garantizarán, como mínimo, las siguientes competencias básicas, en el caso del Grado, y aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior:

- Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

En la actualidad, el enfoque de las competencias, dentro del contexto educativo, se ha implantado, desarrollado y establecido en la organización laboral y educativa de la Unión Europea, de Estados Unidos, Canadá, Australia, México y otras muchas naciones (Mertens, 1997⁷²; Le Boterf, 2001⁷³; Goñi, 2005⁷⁴; Mulder, 2007⁷⁵). Asimismo, las investigaciones recientes alrededor del concepto de competencia han experimentado un crecimiento importante. Los esfuerzos actuales en el tema se han orientado hacia los

⁷² Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.

⁷³ Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

⁷⁴ Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro - Educación Universitaria

⁷⁵ Mulder, M (2007). *Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente*. Revista Europea de Formación Profesional, 40: 5-24.

procesos de adquisición del conocimiento y hacia el desarrollo de capacidades técnico-científicas dentro de cada profesión. En este sentido, se entiende que la formación por competencias debe estar centrada en *identificar todo aquello que una persona necesita para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida* (Aguilar, 2012)⁷⁶. Así, se encuentran definiciones de competencia como las que siguen:

- “La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo Europeo, 2001)⁷⁷.
- “Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.” (Le Boterf, 2001)⁷⁸.
- “Habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias... Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden mobilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (OCDE, 2002)⁷⁹.
- “Conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí, de manera que el individuo, para actuar

⁷⁶ Aguilar, R. (2012). Propuesta de un proyecto de formación inicial de los cuerpos de policía local de la comunidad valenciana basado en competencias. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.

⁷⁷ Consejo Europeo (2001). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo*. Estocolmo, 24 de marzo de 2001.

⁷⁸ Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

⁷⁹ Oecd (2002). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD

con eficacia frente a las situaciones profesionales, debe: Saber, saber hacer, saber estar y saber ser” (Isus et al, 2002)⁸⁰.

- “Capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad” (Unidad Española de Eurydice, 2002⁸¹).
- “Capacidades fundamentales para la convivencia, en un mundo donde el individuo hace uso del conocimiento para desempeñar un rol social, buscando el mejoramiento de sus habilidades en el procesamiento y la utilización de estrategias cognitivas que potencien su capacidad de aprendizaje y el manejo aplicado del conocimiento” (Bustamante *et al.*, 2002)⁸².
- “...La competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe <leer> con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo” (Monereo, 2005)⁸³
- La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar

⁸⁰ Isus, S. *et al.* (2002). *Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía. . Barcelona: Una visión crítica

⁸¹ Eurydice (2002) *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. En Internet:
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_FR_ES.pdf#search=%22eurydice%20%2B%20%22competencias%20clave%22%22

⁸² Bustamante, G. Et al (2002). *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Colombia: Alejandría publicaciones

⁸³ Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó

actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2008⁸⁴).

- “La puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación... la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008: 15⁸⁵).

En síntesis, se puede aseverar que los elementos y características que conforman el concepto de competencia y que definen el enfoque orientado a la competencia en educación, son los que siguen:

- *Actitudes*: la persona, para resolver los problemas que se le presenta en situaciones de trabajo cambiantes, debe estar dispuesto a resolverlos con una intención, con una actitud determinada.
- *Acciones*: la persona debe hacer uso de todos los recursos que posee y emplearlos de forma eficaz para hacer frente a distintas situaciones y problemas.
- *Procedimientos*: la persona debe dominar la forma de proceder, sus habilidades y sus destrezas en la acción que lleve a cabo; vinculada a las habilidades y destrezas, también intervienen e influyen las emociones, los valores, etc.
- *Conocimientos*: para que el desempeño de las habilidades, destrezas, etc., sea eficaz, es necesario que la persona tenga conocimientos sobre el trabajo que realiza.
- *Contexto*: el ambiente, los cambios y transformaciones en las situaciones laborales, etc., implican que la persona deba poseer una alta capacidad de interpretación e intervención en su desempeño profesional.

⁸⁴ Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona España: Ed. Graó, 4ª reimpresión.

⁸⁵ Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*, En “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”. 12, 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

- *Interrelación*: la acción implica una integración e interrelación de actitudes, procedimientos y conocimientos. Tiene un carácter *holístico*.

Como se ha visto hasta ahora, en este enfoque, en el que las aportaciones teóricas y empíricas, los estudios, las reformas educativas, etc., han ido acotando y demarcando el concepto de competencia, también cobra sentido y relevancia tanto las condiciones del contexto donde se produce la actividad laboral (condiciones de trabajo, ambiente, lugar, organización, etc.), como la formación que tenga el trabajador (individual, académica, etc.), requisito indispensable para que éste sepa “qué hacer” en ese contexto, no exento de problemas, cambios y transformaciones.

Dado que las competencias surgen en un contexto laboral, la educación se ha vertebrado como una solución óptima ante los desafíos que depara la sociedad que demanda movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas (Manzanares, 2004⁸⁶).

3.1.2. El enfoque orientado a la competencia en el ámbito laboral y organizacional: desarrollo del concepto y la formación básica.

El enfoque orientado a la competencia en el ámbito laboral y organizacional supuso un “cambio paradigmático”, un “paso cualitativo” para la organización y funcionamiento de las empresas. Los factores que determinaron los citados cambios pueden agruparse en tres campos (Fernández Enguita, 1990⁸⁷):

- 1) La innovación tecnológica,
- 2) las formas de organización del trabajo y
- 3) los cambios en las condiciones de trabajo, en parte derivados de los cambios más generales originados en las políticas económica y de empleo y en el mercado.

⁸⁶ Manzanares, A. (2004). *Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación*. Bordón, 304, 289-304.

⁸⁷ Fernández Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.

Sin embargo, el cambio más importante y relevante fue “el modo de considerar a las personas” en sus puestos de trabajos y en las organizaciones; este cambio se concreta, conceptualmente, en que las personas pasaron de ser vistas como un coste que era preciso minimizar, a ser entendidas como el principal recurso con que cuenta la empresa y que, por tanto, es preciso optimizar para que aporte todo su potencial al desarrollo de la misma (Gil, 2007⁸⁸). Los conceptos de *cualificación profesional* y *capacidad profesional* vigentes desde principios de siglo XX fueron sustituidos por un nuevo concepto, el de *competencia profesional*, a mediados de los años ochenta del siglo pasado, aunque su origen se gestó a finales de la década de 1.960: las empresas comenzaron a buscar personas, no solo aquellas que tuvieran conocimiento y que supieran desarrollar su oficio, sino también aquellas que fueran competentes y cualificadas (Le Boterf, 2001⁸⁹). En este sentido, comienzan a producirse los primeros estudios e investigaciones dirigidos a identificar las variables y elementos que permitan explicar el rendimiento del trabajador. En estos primeros estudios es de destacar las aportaciones del profesor de la Universidad de Harvard, David McClelland (1973⁹⁰).

McClelland fue uno de los primeros autores que describe y aproxima el concepto de competencias; indagó alrededor de las mismas, las cuales son generadas como resultado del interés por correlacionar el trabajo exitoso y los *test* de inteligencia en el ingreso laboral, lo que, en aquella época, cambió el criterio de desempeño laboral. Las investigaciones llevadas a cabo le permitieron inferir y concluir que las aptitudes académicas tradicionales (como las calificaciones y títulos) no permiten predecir adecuadamente el grado de desempeño laboral o el éxito en la vida. En su lugar, propone que los rasgos que diferencian a los trabajadores más sobresalientes de aquellos otros que simplemente hacen bien las tareas hay que buscarlos en competencias tales como la empatía, flexibilidad, iniciativa, etc. También identificó muestras representativas de sujetos que habían triunfado en su trabajo con otras que habían fracasado y valoraba las características personales (competencias) asociadas con las actuaciones exitosas. Así llegó a distinguir las *competencias diferenciadoras*: características que distinguen a un

⁸⁸ Gil, J. (2007). *La evaluación de competencias laborales*. Facultad de Educación. UNED. Revista Educación, XX1. 10, 83-106.

⁸⁹ Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

⁹⁰ McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than intelligence*. En *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

trabajador con una actuación superior de otro con una actuación inferior, de las *competencias umbral*: características mínimas que se precisan para lograr una actuación adecuada (Las competencias diferenciadoras y las competencias umbral se abordarán más adelante).

Con todo ello, este autor define a la competencia como *las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional*. En otras palabras, y como se vislumbra en esta propuesta conceptual, las competencias se definen como la combinación de conocimientos, habilidades (aptitudes) y actitudes (como *predictores elementales y suficientes* en el desempeño profesional) que las personas ponen en juego en diversas situaciones reales de trabajo de acuerdo con los estándares de desempeño satisfactorio propios de cada área profesional. Este autor, además, añade el *éxito* en la labor profesional como variable que infiere y/ o influye en dichos conocimientos, aptitudes y actitudes.

Lo que McClelland denomina “características subyacentes” es, en realidad, un concepto muy ambicioso, ya que trata de englobar en él todos los aspectos que la persona posee y poner al servicio del puesto de trabajo que desempeñe la persona el desarrollo de su comportamiento laboral. Las características subyacentes de cada sujeto resultarían de la suma de sus:

- Capacidades cognitivas: *Aptitudes*.
- Rasgos de *Personalidad*.
- Tendencias de conducta: *Actitudes*.
- *Conocimientos* adquiridos: teóricos y experienciales.

Siguiendo la línea que inició McClelland, con posterioridad se realizaron numerosos trabajos de investigación que fueron añadiendo nuevas características a la definición de competencia profesional (Boyatzis, 1982⁹¹; Spencer y Spencer, 1993⁹²;

⁹¹ Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.

⁹² Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

Ulrich, Brockbank, Yeung y Lake, 1995⁹³). En tal sentido, al mismo tiempo que señalaban los conocimientos, aptitudes y actitudes que propuso el profesor de la Universidad de Harvard como elementos esenciales en la competencia profesional, también consideraron las *capacidades y destrezas* de los sujetos, las *condiciones y características específicas* de la *empresa u organización*, así como *factores situacionales*: el entorno y clima interno de la empresa u organización, como elementos intervinientes en el desempeño profesional adecuado e idóneo. Como se puede apreciar, esta concepción de la competencia profesional interpreta y delimita el concepto como resultado de la interacción integrada de tres variables, a saber: *variables del propio sujeto*, *variables de la empresa u organización* y *variables situacionales*. De forma ilustrada, la *figura 1* muestra las principales variables que conforman las competencias.

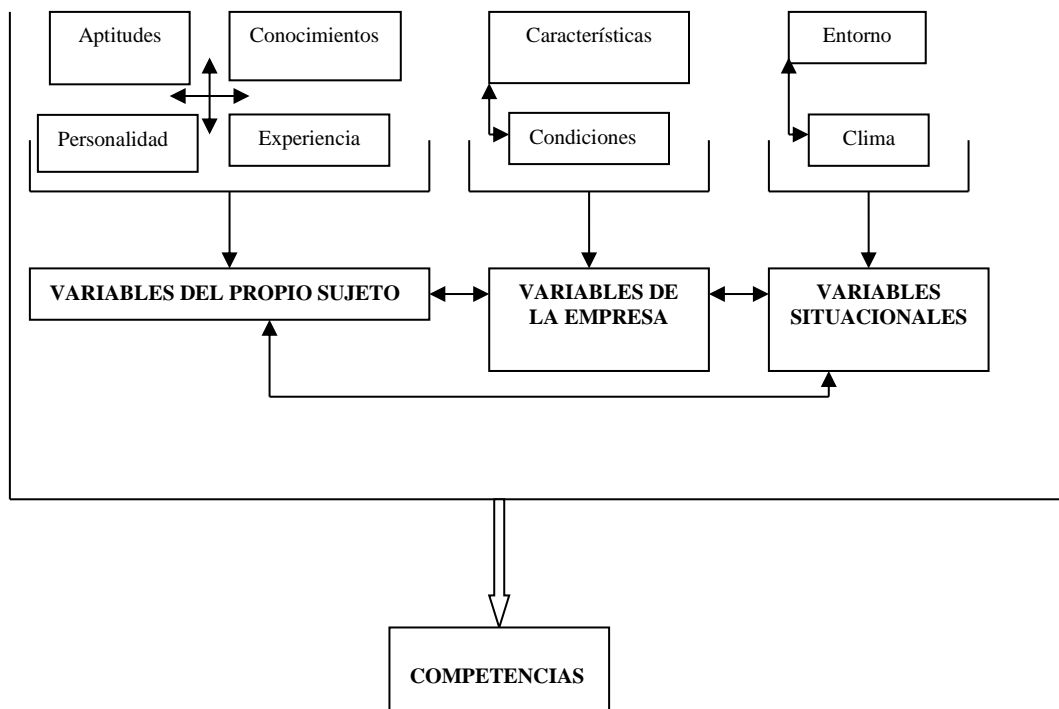


Figura 1. Concepción básica de las competencias
 Fuente: Elaboración propia basada en Lèvy-Leboyer (1996) y Mayer (2003)

⁹³ Ulrich, D.; Brockbank, W.; Yeung, A. K. y Lake, D.G. (1995). *Human resource competencies: an empirical assessment*. Human Resource Management, 34, 4, 473-495.

En base a estos trabajos y estudios que desde el campo de las empresas y de la psicología se estaban produciendo sobre las competencias, a partir de mediados de los años ochenta hubo un cambio en el modo de considerar a las personas en las organizaciones, pasándose de un enfoque que podríamos denominar de *personal* a un enfoque de *recursos humanos*. Este nuevo modelo de recursos humanos estuvo influenciado, directamente, por los cambios de paradigmas que se estaban produciendo en las empresas, los cuales provocaron nuevas formas de entender los puestos de trabajo y la organización de los mismos, dando como resultado la adaptación de los nuevos tipos de organización laboral y de estrategias de contratación de las empresas a las nuevas competencias resultantes; adaptación en la que va a tener un carácter primordial y un papel relevante en las organizaciones el poseer una buena información sobre las potencialidades de cada sujeto, así como sus competencias reales como fuerza de trabajo (Grootings, 1994).

En el sentido indicado, los cambios organizativos y de paradigmas que se estaban produciendo trajeron consigo nuevas formas de organizar el trabajo. De un modelo económico centrado en la producción y la fabricación en serie, mediante maquinaria pesada y específica, con una mano de obra poco cualificada y sometida a una dirección vertical, y una negociación colectiva que vinculaba salarios a productividad, se pasó a un modelo bien distinto, una vez que la crisis energética de mediados de los años setenta y principios de los ochenta del siglo XX trajera inestabilidad tanto en el mercado de gastos como en el de consumo. La maquinaria ahora debía ser de tipo universal y *la mano de obra, cualificada, polivalente y con capacidad de respuesta a situaciones nuevas, con un cambio de énfasis de la producción hacia la comercialización, la descentralización productiva y la flexibilización del mercado de trabajo* (Fernández Enguita, 1990⁹⁴). Las empresas y las organizaciones empezaron a adoptar políticas tendentes para *lograr una mayor satisfacción e identificación del trabajador con su trabajo y con la empresa*, a través de nuevas formas de organización del trabajo: la rotación, el enriquecimiento de tareas, los equipos autónomos o los círculos de calidad. De esa manera, “tanto la dinámica

⁹⁴ Fernández Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.

económica como la dinámica social favorecieron un nuevo tipo de organización del trabajo que implicaba una mayor necesidad y un mayor reconocimiento de las competencias de sus trabajadores en dos vertientes: aptitudinales (capacidades, destrezas y habilidades técnicas y manuales, facultad de juzgar en situaciones imprevistas y resolver problemas, etc.) y actitudinales (responsabilización por el propio trabajo en lugar de supervisión ajena, capacidad de trabajar en equipo, iniciativa, identificación con los fines de la empresa” (Fernández Enguita, 1990⁹⁵).

Como se puede ver, las empresas y las organizaciones de esos años comenzaron a considerar las competencias de los trabajadores. No partieron de los puestos de trabajo, sino más bien de las características y los comportamientos de las personas que realizaban, con eficacia, las tareas propias de un puesto de trabajo: conductas observables, motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes, valores, valores, conocimientos, aptitudes y habilidades (Mitrani et al, 1992⁹⁶). Ahora la persona que posee competencia es aquella que posee de los conocimientos, de las destrezas y de las actitudes necesarias para ejercer una profesión y, asimismo, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, ya que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994⁹⁷).

La adopción de las competencias como base de la gestión de recursos humanos en una organización trajo consigo una serie de ventajas. Por ejemplo, Pereda y Berrocal (1999⁹⁸) citan las siguientes:

- Permite que se utilice un lenguaje común accesible para todos los miembros de la organización, puesto que se habla de comportamientos observables con los que se está familiarizado y no de rasgos psicológicos;

⁹⁵ Fernández Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.

⁹⁶ Mitrani, A. et al (1992). *Las competencias: claves para una gestión integrada de recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

⁹⁷ Bunk, O. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Formación Profesional. Revista Europea, 1/1994. 8-14.

⁹⁸ Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

- Se focalizan los esfuerzos de todas las personas hacia la consecución de resultados;
- Contribuye a la predicción del comportamiento futuro de las personas sobre la base de su comportamiento pasado;
- Facilita la comparación entre el perfil de exigencias del puesto y el perfil competencial de las personas.

Asumida la importancia de las personas y sus competencias para las empresas y organizaciones, comenzaron a aparecer más definiciones que fueron acotando y concretando el concepto de este constructo:

“Es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes, actitudes y experiencia para lograr éxito en los roles ocupacionales” (Sims, 1991⁹⁹).

“Consisten en motivos, rasgos de carácter, concepto de uno mismo, actitudes o valores, conocimientos, capacidades cognoscitivas o de conducta que pueden ser asociadas al desempeño excelente en un puesto de trabajo. Estas competencias quedan relacionadas causalmente con el desempeño en el puesto de trabajo, de tal manera que los motivos, los rasgos de carácter, el concepto de uno mismo y los conocimientos permiten predecir unas conductas concretas que a su vez predicen el desempeño (Hooghiemstra, 1992¹⁰⁰).

“Es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria. Incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo; más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo (Dranke & Germe, 1994¹⁰¹).

⁹⁹ Sims, D. (1991). *The Competence Approach*. Adults Learning, Vol. 2 No. 5, pp. 142-144.

¹⁰⁰ Hooghiemstra, T. (1992). *Gestión integrada de recursos humanos*. En. A. Mitrani y otros (Coords.), “*Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*”. Bilbao: Ediciones Deusto, 13-42.

¹⁰¹ Drake, K. & Germe, F. (1994). *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison?*, Thessaloniki: CEDEFOP.

“Son aleaciones de conocimientos (saber), aptitudes (saber hacer) y actitudes (querer hacer) que se solidifican en las personas, dotándolas de valores diferenciales frente a otras personas y que dependen del contexto profesional para tener una conducta (interacción con el entorno interno y externo de aplicación) exitosa” (Cantera et al., 1996¹⁰²).

“Es composición propia de cada individuo e incluye la totalidad de la capacitación y la cualificación que han sido obtenidas a través tanto de formación técnica o profesional, del comportamiento social, de la aptitud para el trabajo en equipo o incluso de la propia iniciativa” (Informe Delors de la Unión Europea, 1996¹⁰³)

“Es un conjunto específico de formas de conducta observables y evaluables... así como los comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el correcto desempeño del trabajo y que la organización pretende desarrollar y/o reconocer en los empleados de cara a la consecución de los objetivos”. (Hoffmann, 1999¹⁰⁴; Horton, 2000¹⁰⁵).

“Las actitudes, los conocimientos y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral”. (Miranda, 2003¹⁰⁶).

“Un saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente en diferentes situaciones” (Villardón, 2006¹⁰⁷).

¹⁰² Cantera, F. J., García-Morán, R., y Gómez, O. (1996). *Ingeniería por competencias*. Capital Humano, 95, 36-41.

¹⁰³ Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNSECO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

¹⁰⁴ Hoffmann, T. (1999). *The meaning of competency*. Journal of European Industrial Training, Vol. 23 Num. 6 pp.27-285.

¹⁰⁵ Horton, S. (2000). *Introduction –the competency movement: Its origins and impact on the public sector*. The International Journal of Public Sector Management, Vol. 13, No. 4, pp. 306-318.

¹⁰⁶ Miranda, M. (2003). *Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional*, en “*Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*”. Santiago de Chile. Universitaria

¹⁰⁷ Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Educatio Siglo XXI, 24, 57-76.

“Un conjunto de comportamientos sociales, efectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2009¹⁰⁸).

Todos estos cambios y transformaciones descritos con anterioridad y que se estaban produciendo con respecto a la organización y funcionamiento de las empresas y las competencias, reflejados en aspectos y criterios tales como las formas de organización del trabajo, las innovaciones tecnológicas, la entrada en la sociedad del conocimiento, los cambios en las condiciones del trabajo derivados de las políticas económicas y de empleo, el modo de considerar a las personas en sus puestos de trabajos y en las empresas, provocó que en muchos países de la Unión Europea, así como en otros, se empezaran a crear órganos e instituciones responsables de definir y construir un sistema de cualificaciones profesionales para determinar las cualificaciones y su evolución, acreditar dichas cualificaciones, desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales, entre otros aspectos.

Así, en España, el Real Decreto 375/ 1999, de 5 de marzo¹⁰⁹, crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), que a través de la Ley Orgánica 5/ 2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional¹¹⁰, atribuye a este Instituto “la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional”. En cuanto a las competencias profesionales, esta institución destaca, en el contenido de sus áreas funcionales, las siguientes:

- Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Establecer una metodología base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

¹⁰⁸ Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias*. México: Trillas

¹⁰⁹ Real Decreto 375/ 1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE 64 – 16 de marzo de 1999. Jefatura del Estado.

¹¹⁰ Ley Orgánica (5/2002). *Ley Orgánica de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. BOE, núm. 147 de 20 de junio de 2002.

- Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.
- Fijar criterios sobre los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y sobre el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes.
- Proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación de competencias profesionales del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como para su actualización.

Una vez explicitado lo anterior, de todas las características y elementos subyacentes que se han visto del significado de competencia, se desprenden tres componentes que van delimitando y conformando la conceptualización y la definición de competencia (Blas, 2007¹¹¹). El primero de ellos lo constituye la capacidad potencial del sujeto, los *atributos* de la persona: conocimientos, saberes, capacidades, destrezas, aptitudes, actitudes, valores, habilidades, etc.; el segundo componente estaría formado por las *acciones*, las cuales ponen de manifiesto los atributos de la persona: rendimiento, ejecución, operacionalización, realización, etc.; y el tercer componente versaría sobre los *resultados* de la acción o movilidad de los atributos de la persona: La función requerida, el desempeño satisfactorio, eficaz y exitoso, la tarea realizada y ejecutada, los resultados esperados, etc.

Por lo indicado, y de la revisión y recorrido de las definiciones de competencia que se han podido ver, aunque variadas, se desprende de sus significados que los elementos y características que conforman dichas definiciones van desde una perspectiva meramente conductual, centrándose en los comportamientos observables ligados al contexto y a la organización, hasta las que hacen referencia a los conocimientos y las habilidades que se requieren para desempeñar una tarea, un puesto de trabajo o un rol de forma efectiva, pasando por las que abogan por una combinación de conocimientos, habilidades y conductas.

¹¹¹ Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.

Por consiguiente, el concepto de competencia se nutre, por una parte, de elementos como los *conocimientos* y las *habilidades*, que son características propias de la persona y que tienden a ser visibles y relativamente superficiales y, por otra, de elementos como los *rasgos personales*, los *valores*, la *iniciativa*, el *control emocional*, las *actitudes*, etc., características más profundas, innatas, no directamente observables y centrales en la personalidad del sujeto. Además, se establece una relación causal entre estos elementos: los rasgos personales, los valores, la iniciativa, etc., predicen la puesta en práctica de los conocimientos y las habilidades, que a su vez predicen el desempeño en el puesto; es decir, *los rasgos personales, las aptitudes, actitudes, etc., proporcionan el impulso para que los conocimientos o las habilidades sean utilizados.*

Por lo tanto, esta perspectiva holística es la que más delimita el concepto de competencia. Para los autores de esta disciplina, la competencia *es una parte profunda, duradera y esencial de la personalidad, que puede predecir la conducta en una variedad de situaciones y tareas del puesto.* Al mismo tiempo, la competencia permite saber quién hace algo bien o mal, medido a través de un criterio específico o estándar. En definitiva, las competencias indican *formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones y perduran durante un período razonable de tiempo*” (Spencer y Spencer, 1993¹¹²).

Dicho lo anterior, y siguiendo la tendencia o el paradigma holístico, en la actualidad, y para García-Sáiz, (2000¹¹³) y Pereda y Berrocal, (1999¹¹⁴, 2001¹¹⁵), la competencia profesional se articula en torno a cinco elementos clave como se aprecia en la *figura 2*:

¹¹² Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

¹¹³ García-Sáiz, M. (2000). *Factores clave en el desarrollo de competencias*. En “E. Agulló, C. Remeseiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*”. Madrid: Biblioteca Nueva.

¹¹⁴ Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

¹¹⁵ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

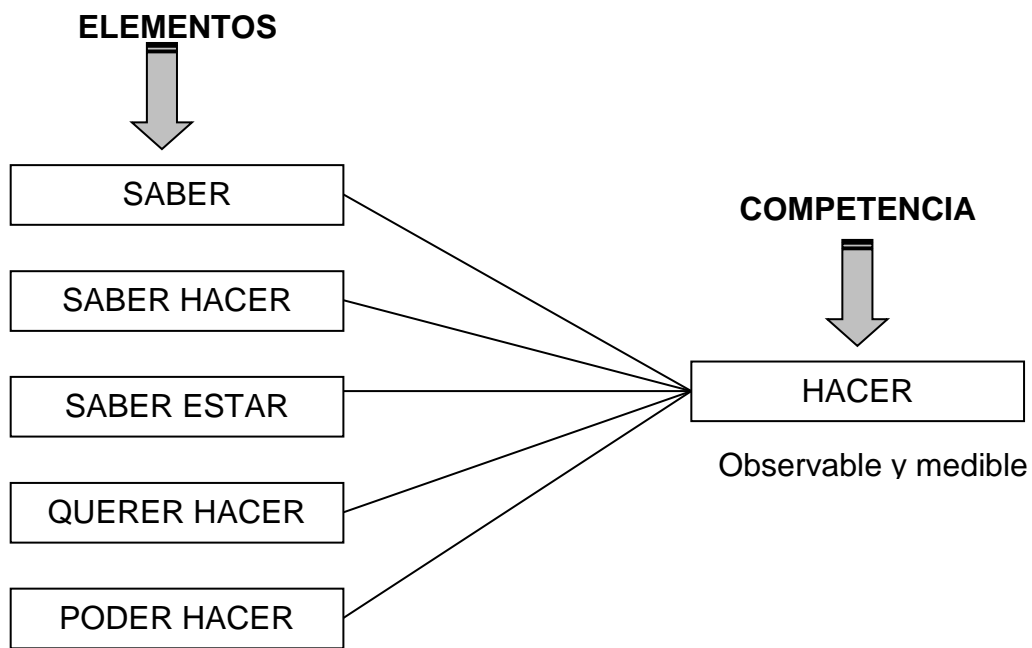


Figura 2. Elementos vertebradores de la competencia
Fuente: Elaboración propia basado en Campón (2004)¹¹⁶

La descripción de competencia realizada por García-Sáiz y Pereda y Berrocal presenta la aproximación más completa y es la que delimita el concepto de competencia. Esta definición está directamente relacionada con la práctica profesional y en la formación de expertos, además de aglutinar los elementos y aspectos metodológicos que se han descrito hasta ahora.

Por tanto, la competencia está compuesta por cinco elementos:

1. **SABER:** Conjunto de *conocimientos* que se relacionan con los comportamientos básicos de la competencia. Pueden ser de corte técnico o de carácter social.
2. **SABER HACER:** Conjunto de *habilidades* que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen.

¹¹⁶ Campón, E. (2004). *Poder, saber, saber hacer, querer hacer. Evolución del concepto de competencia*, En "Training & development digest", nº 49, págs, 24-26, ISSN 1137-2230. Madrid: Griker Orgemer.

3. SABER ESTAR: Conjunto de *actitudes, valores, creencias*, etc., sobre las principales características de las tareas y el entorno organizacional.
4. QUERER HACER: Conjunto de *aspectos motivacionales*, tanto de naturaleza intrínseca como extrínseca, relacionados con el rendimiento de las tareas ejecutadas y contenidas en la competencia.
5. PODER HACER: Intervienen factores personales, *aptitudes y rasgos personales*, así como el grado de favorabilidad del *medio o contexto* organizacional.

Además de los elementos mencionados, es de destacar también una serie de competencias generales básicas que facilitan la adquisición de tareas (García-Sáiz, 2000¹¹⁷), como son la *competencia cognitiva* que está orientada a fomentar la capacidad de auto-dirección del aprendizaje: procesos de pensamiento o habilidades metacognitivas - aprender a pensar, aprender a aprender -, de diagnóstico de las diferentes situaciones que se afrontan, de estructuras mentales, etc.; la *competencia emocional*, que se refiere al papel de las emociones y la actividad psicofisiológica en el comportamiento laboral, así como la inteligencia intra e interpersonal, el autocontrol, la regulación de la ansiedad y el afrontamiento del estrés; y la *competencia social*, que implica los comportamientos laborales que son accesibles a los demás y las habilidades sociales necesarias para las situaciones de interacción, estilo interpersonal, (asertividad), capacidad de empatizar, afrontamiento de situaciones conflictivas trabajo en equipo, etc.

Resumiendo, el actual concepto de competencia, que bebe de su doble origen: por un lado, el *normativo- educativo*, que regula las cualificaciones de los trabajadores en ejercicio para su normalización en la Unión Europea y en los sistemas de formación profesional con el fin de regular los títulos que se establezcan y, por otro, el *empresarial*, vinculado a las políticas de gestión de personal en las empresas con el fin de rentabilizar y optimizar la mano de obra a sus necesidades cambiantes derivadas de los cambios en la organización del trabajo (Guerrero, 1999¹¹⁸), es *multidimensional* e incluye: conocimientos, actitudes, rasgos personales, habilidades, destrezas, emociones,

¹¹⁷ García-Sáiz, M. (2000). *Factores clave en el desarrollo de competencias*. En "E. Agulló, C. Remeseiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*". Madrid: Biblioteca Nueva.

¹¹⁸ Guerrero, A. (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*. Revista Complutense de Madrid, vol. 10, nº 1: 335 360.

motivación y aptitudes en distinto grado, pero, siempre refiriéndose a tareas y situaciones concretas de trabajo. Asimismo, define a la persona competente en su trabajo a aquel que desempeña con éxito sus tareas, sabe desenvolverse y sabe lo que tiene que hacer en el momento oportuno y que, además, lo hace (De Ansorena, 1996¹¹⁹; Levy-Leboyer, 1997¹²⁰; Blas, 2007¹²¹).

Hoy día, la importancia de las competencias en el mundo educativo y laboral es indudable. Solo se tiene que ver la integración de las mismas en la formación universitaria y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Además, la aplicación de las competencias se está extendiendo a otros ámbitos como, por ejemplo, a la definición de perfiles profesionales: psicólogos, médicos, ingenieros, abogados, etc., (García-Sáiz, 2011¹²²).

Se puede concluir este apartado afirmando que la competencia es una característica subyacente a la persona, determina su conducta y, para que ésta pueda llevar a cabo un comportamiento eficaz de la actividad profesional conforme a las exigencias de producción y de los niveles requeridos en el empleo, será preciso que se den los siguientes componentes:

“*saber* (conjunto de conocimientos), *saber hacer*, (ser capaz de aplicar los conocimientos a la solución de los problemas), *saber ser/ estar* (adoptar un comportamiento adecuado a las normas, reglas y cultura de la organización), *querer hacer* (mostrar interés y motivación) y *poder hacer* (contar con los medios y recursos necesarios para llevar a cabo los comportamientos exigidos” (Pereda et. al, 2001¹²³).

¹¹⁹ De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.

¹²⁰ Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

¹²¹ Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.

¹²² García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. Anales de psicología, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

¹²³ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

A raíz de las investigaciones y estudios llevados a cabo en torno al concepto de competencias y su relación con el mundo laboral y educativo, surgen los principales enfoques y modelos, así como los tipos de competencias que se describen en el siguiente apartado.

4. Enfoques teóricos. Modelos y tipología de las competencias.

4.1. Enfoques teóricos

La variedad de definiciones mostradas, así como la delimitación del concepto de competencia, ponen de manifiesto que las concepciones sobre la competencia, en cuanto a su comprensión, manejo y desarrollo, se agrupan también en diferentes aproximaciones o enfoques. Gonczi, (1997)¹²⁴ y Mertens, (1997)¹²⁵ plantean una dimensión globalizadora de enfoques: el primer autor presenta tres modelos de análisis o de establecimiento de las competencias, marcadamente diferenciales, pero que evidencian, integralmente, el aspecto teórico de las competencias; el segundo, además, añade tres tipos de análisis o “niveles de aplicación”.

1) *Enfoque conductista*. Este enfoque tuvo mucho auge en las décadas de 1960 y 1970. Hoy día se ha quedado obsoleto por mostrar, por una parte, contrariedades en la conceptualización del trabajo profesional y ofrecer dudas metodológicas. (Jones y More, 1995¹²⁶).

Dicho esto, entiende la competencia dentro de las conductas asociadas con la conclusión de tareas, es decir, asocia conductas a tareas concretas a partir de las tareas de una ocupación determinada. No se preocupa por las conexiones entre las tareas e ignora la posibilidad de dicho vínculo que podría propiciar su transformación. Por lo tanto, no es posible su aplicación a otros contextos laborales. La evaluación de la

¹²⁴ Gonczi, A (1997). *Problemas asociados con la implementación basada en la competencia*. En *Formación basada en la competencia laboral*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.

¹²⁵ Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.

¹²⁶ Jones, L., y More, R. (1995). *Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project*. *British Journal of Education and Work*, 2, 78-92.

competencia en este enfoque se realiza a partir de la observación directa de la ejecución.

Entre las bazas negativas que integra este enfoque, de características positivista, es reduccionista ya que ignora los procesos subyacentes que posee la persona, su efecto sobre la ejecución de las tareas y la ocupación o tarea.

2) *Enfoque genérico o atribucional*. Se concentra en aquellas características generales de las personas que son cruciales para una actuación efectiva. Enfatiza los procesos subyacentes (conocimiento, capacidad de pensamiento crítico, etc.) y su aplicabilidad a muchas situaciones. En este modelo, las competencias son conceptualizadas como características generales, ignorando el contexto en el que las mismas se aplican.

Las críticas más relevantes a este enfoque se centran en: a) es excesivamente genérico; b) duda sobre la transferibilidad; c) y no considera los aspectos subyacentes de la persona y la competencia queda descontextualizada de las situaciones concretas.

3) *Enfoque integrado u holístico*. Este enfoque intenta conectar el anterior, el de los atributos generales, con el contexto en el que se ponen en juego o son utilizados. También se le llama *relacional* porque dependiendo de los atributos (conocimiento, habilidades destrezas, actitudes, valores, etc.) y de las necesidades de una situación particular, se implicarán unos u otros atributos en la búsqueda de la solución más idónea. Por tanto, este enfoque considera que la competencia es “un conjunto estructural complejo e integrado de atributos necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas. Además, tiene la ventaja de evitar los problemas derivados del enfoque conductista y los aspectos problemáticos del enfoque genérico (Jones y More, 1995¹²⁷).

Por su parte, Leonard Mertens clasifica las competencias en tres niveles de aplicación (añade un cuarto que es el holístico o integrador). Éste considera los siguientes aspectos en relación a las competencias:

¹²⁷ Jones, L., y More, R. (1995). *Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project*, British Journal of Education and Work, 2, 78-92.

- a) En el análisis *conductista*, las competencias son atributos que se buscan en los sujetos por las empresas y organizaciones. Es decir, la competencia es la conducta que se asocia a tareas concretas o, dicho de otra forma, este análisis se decanta por identificar las capacidades personales que conducen a los desempeños óptimos en la organización y, para ello, se alía con aquellos trabajadores que mejor hacen su labor o actividad. Se centra en el cómo se hace y ha tenido su desarrollo en Estados Unidos.
- b) El análisis *funcionalista*, que tuvo su expansión en el Reino Unido, pone el énfasis en el resultado del trabajo y establece que la competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo.
- c) En el análisis *constructivista*, la finalidad que se persigue es que las competencias se vayan construyendo mediante un proceso de debate y trabajo en grupo entre los trabajadores: búsqueda de alternativas de resolución de problemas, reflexión sobre las tareas y dificultades que se pueda originar en la organización, etc. Todo ello encaminado a descubrir o construir las competencias profesionales. Aquí se concede importancia a las personas, al contexto donde se ejecutan las tareas y a sus objetivos y a sus posibilidades.
- d) El *holístico o integrado* atribuye la competencia a aquella persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. Por tanto, es una interacción integrada de todas las competencias requeridas en el desempeño profesional. Su principal representante es Australia.

En resumen, de los enfoques señalados por Gonczi y Mertens, cabe destacar que centran la competencia de acuerdo a:

- *Normas de competencia* (Funcionalista): se centra en los requerimientos del puesto de trabajo.

- *Mejor desempeño* (Conductista): centra la competencia en las cualidades de la persona.
- *Lo que la persona es capaz de hacer* (Constructivista): se centra en las actitudes y la conducta asociadas con el conocimiento, habilidad y destrezas en conjunto.
- *Relación de las competencias en entornos cambiantes* (Holístico): se centra en relación eficaz de la competencia que se da entre el ámbito interno de la persona y el ámbito externo.

Descritos los enfoques de Gonczi y los tipos de análisis o niveles de aplicación de las competencias de Mertens, a continuación, se destaca la dimensión holística o integrada, por cuanto que la misma satisface y se acerca a las exigencias de conceptualización y pragmatismo de las competencias.

Sin embargo, este enfoque o nivel de aplicación no está exento de polémica ya que no es considerado aún como la solución teórica definitiva al estudio de las competencias; también entraña fisuras que estriban, para muchos autores y expertos, en la controversia que existe respecto a la base teórica-empírica, a las técnicas empleadas, al contexto y a la acción personal en la que se desarrolla la actividad o tarea (Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996¹²⁸; Pereda y Berrocal, 1999¹²⁹; 2001¹³⁰; Hager y Beckett, 2002¹³¹; Dirube, 2004¹³²;

¹²⁸ Dalziel, M. M., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

¹²⁹ Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

¹³⁰ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

¹³¹ Hager, P. y Beckett, D. (2002). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencia*. En A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Méjico: Limusa.

¹³² Dirube, J. L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas*. Barcelona: Gestión 2000

García-Sáiz, 2004¹³³; 2011¹³⁴; Fernández, 2005¹³⁵; Blanco, 2007¹³⁶; Blas, 2007¹³⁷; Sagi-Vela, 2004¹³⁸).

Por citar algunos ejemplos de esta controversia, a continuación, se describen una serie de problemas del enfoque por competencias integrado u holístico:

- *Respecto a la base teórica.* Escasa fundamentación del enfoque y de su aplicación.
- *Respecto a las técnicas.* Empleo de técnicas de evaluación inadecuadas o empleo inadecuado de las técnicas disponibles; empleo de procedimientos de mejora inadecuados o aplicación inapropiada de los mismos;
- *Respecto al contexto.* El carácter fragmentado, competitivo, desigual y apremiante de las “realidades organizacionales” implica que, aun adoptando un mismo modelo de gestión, diferentes organizaciones desarrollen sus propios modelos de competencias.
- *Respecto a la acción.* No es fácil encontrar en un mismo perfil conductas apropiadas para ejecutar una actividad. Por ejemplo: *comunicar la visión estratégica de la empresa; tener pensamiento analítico; mantener el control en situaciones estresantes; conocer la dinámica organizacional); tener motivación al logro; aportar orientación al cliente); autoeficacia; etc.*

A pesar de estos aspectos negativos, este enfoque liga estrechamente con aquel comportamiento humano competente en contextos complejos, cambiantes, etc., teniendo que ser dicho comportamiento necesariamente reflexivo bajo la coordinación de una mente reflexiva que diga cuándo, dónde y cómo utilizar las competencias para que sean

¹³³ García-Sáiz, M. (2004). *No son competencias todo lo que reluce*, En C. M. Alcover, D. Martínez Iñigo, F. Rodríguez Mazo y R. Domínguez Bilbao, *Introducción a la Psicología del Trabajo* (383-385). Madrid: McGraw-Hill.

¹³⁴ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. Anales de psicología, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

¹³⁵ Fernández, J. (2005). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Madrid: Pearson

¹³⁶ Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.

¹³⁷ Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.

¹³⁸ Sagi-Vela, L. (2004). *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid: ESIC.

adecuadas a la situación, el problema o el contexto (Gimeno et al, 2009¹³⁹ en Aguilar, 2012¹⁴⁰). Por tanto, la competencia es la relación exitosa que se da entre el ámbito interno de la persona y el ámbito externo; amén de ello, la capacidad innata y adquirida que tiene una persona y las muestras de esa capacidad al entorno que le rodea, no hace más que reconocer y aceptar públicamente la competencia de ese sujeto como miembro de la empresa u organización. A su vez, hace que se transforme e incremente en la persona su efectividad para posteriores o nuevas competencias. (Jones y Moore, 1995¹⁴¹).

En cuanto a los modelos de análisis de las competencias o modelos explicativos de las competencias, tampoco existe uniformidad al respecto. Existe una gran variedad de modelos dependiendo, sobre todo, del *enfoque teórico*, de la *organización* y del *contexto* donde se desarrolla. Esto es debido a que, en las empresas, organizaciones, instituciones, organismos, etc., aun adoptando un mismo modelo de competencias, éstas desarrollan sus propios modelos; ya que mientras la ciencia tiende a unificar, aquellas tienden a separar (Anderson et al., 2001¹⁴²). Sin embargo, estos modelos de competencias pueden ser utilizados de base para la elaboración tanto de estrategias educativas y de estrategias empresariales como de estrategias de formación profesional a desarrollar en contextos laborales.

4.2. Modelos de competencias

Los modelos que seguidamente se exponen engloban la estructura del significado del concepto de competencia y su evolución histórica, así como también los tipos de enfoque y niveles de aplicación señalados por Gonczi y Mertens respectivamente.

¹³⁹ Gimeno, J. et al. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata

¹⁴⁰ Aguilar, R. (2012). *Propuesta de un proyecto de formación inicial de los cuerpos de policía local de la comunidad valenciana basado en competencias*. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.

¹⁴¹ Jones, L., y More, R. (1995). *Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project*, British Journal of Education and Work, 2, 78-92.

¹⁴² Anderson, N., Herriot, P. y Hodgkinson, G. P. (2001). *The practitioner-researcher divide in Industrial, Work, and Organizational (IWO) psychology: Where are we now, and where do we go from here?* Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74, 391-411.

1) *Modelo de competencias basado en el contexto laboral*

Este modelo tiene su origen en el Reino Unido en la década de los ochenta y se enmarca dentro de las atribuciones del Consejo Nacional de Calificación Profesional - National Council for Vocational Qualification - (NCVQ) (véase punto 3.1.1.). Recuérdese que, como objetivo principal, este Consejo se marcó mejorar e incrementar las competencias de los trabajadores y de describir las funciones que un trabajador debía reunir y ser capaz de realizar. El desarrollo de este objetivo y, por consiguiente, del modelo, lo llevan a cabo Taylor y Fayol (1994¹⁴³). Basan su fundamentación en la base de la funcionalidad del puesto de trabajo. Es decir, para definir de forma correcta un puesto de trabajo, se deben establecer claramente las competencias necesarias para cubrirlo de manera eficiente. El lugar de trabajo debe ser observado, diseñado y planeado para que casi cualquier trabajador pueda estar capacitado para llevar adelante su función. Dicho de otra forma, *las competencias son observadas* en los puestos de trabajo, posteriormente se obtienen los estándares requeridos para cada competencia y por último se evalúa al trabajador según dichos parámetros. Esta observación posibilitará planificar la adquisición de nuevas competencias, así como de nuevos aprendizajes por parte del trabajador para que su desempeño profesional sea más eficiente, dependiendo de los requerimientos de cada puesto (Thompson y Harrison, 2000¹⁴⁴).

2) *Modelo de competencias basado en la conducta*

McClelland (1973¹⁴⁵) fue el precursor de este modelo desde la escuela conductista. El mismo se basa en los procesos de evaluación de las competencias mediante los comportamientos.

¹⁴³ Taylor F., y Fayol H. (1994). *Administración industrial y general: coordinación, control, previsión, organización, mando. Principios de la administración científica*. 11ª Edición. Buenos Aires: El Ateneo.

¹⁴⁴ Thompson J, Harrison J. (2000). *Competent Managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards*. Journal of Management Development. 2000. Vol. 19-12, p. 836-852.

¹⁴⁵ McClelland, D. C. (1973). *Testing for competent rather than intelligence*. En American Psychologist, 28 (1), 1-14

A partir de los estudios de este autor sobre las competencias, (véase punto 3.1.2.), éste llega a afirmar que el proceso de evaluación de las competencias deberá medir aspectos individuales del sujeto que evolucionarán con el aprendizaje y con la experiencia. Por tanto, esos aspectos individuales influirán en el desempeño profesional y serán demostrables a través del comportamiento.

Este modelo evolucionó desde los primeros planteamientos de McClelland ofreciendo e incluyendo, por un parte, más características al proceso de evaluación de las competencias; así, se asevera que las competencias de los sujetos se pueden medir, son cuantificables y susceptibles de mejora, además de que las mismas se pueden generalizar y extrapolar, ya que ciertas habilidades personales pueden ser útiles para una gran variedad de trabajos. Y, por otra, se dio más interés y protagonismo al desarrollo de los aspectos individuales de los que hacía referencia el profesor de la Universidad de Harvard. Al respecto, Spencer y Spencer (1993¹⁴⁶) conciben y atribuyen la columna vertebral de este modelo de competencias a los citados aspectos psicológicos individuales, pero mostrándolos como un aspecto subyacente, personal, que debe ser genérico y cuantificable en las personas. Esta realidad psicológica debe incluir motivos, rasgos, habilidades, autoconcepto, y conocimientos. De Miguel (2005¹⁴⁷) recopila y describe cada una de estas características subyacentes:

- Los *motivos* son las cosas que una persona piensa de modo consistente o quiere como causa de determinada acción. Por ejemplo, cuando un estudiante acude a clase, realiza una práctica o prepara un examen lo hace para lograr metas tales como aprobar una materia, dominar determinadas habilidades o satisfacer una necesidad personal.
- Los *rasgos de la personalidad* son características que se manifiestan físicamente y que suponen respuestas consistentes a situaciones o informaciones. Así, los estudiantes muestran diferentes tiempos de reacción ante una pregunta o a una situación planteada por un problema.

¹⁴⁶ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

¹⁴⁷ De Miguel Díaz, M. (coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.

- El *autoconcepto* refleja las actitudes, los valores o la propia imagen de la persona.
- El *conocimiento* es la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido. Esos conocimientos pueden estar referidos a conceptos, hechos o procedimientos.
- La *habilidad* es la destreza o capacidad de la persona para desarrollar una cierta actividad física o mental.

En la literatura que existe a este respecto, destacar que Spencer y Spencer estructuran este modelo sobre los mencionados aspectos psicológicos y lo ilustran como un “iceberg”, en el cual las habilidades y conocimientos son la parte visible de la competencia, mientras que el autoconcepto, los rasgos de personalidad y los motivos son realidades más profundas que sustentan a las primeras. Todo ello forma parte de la competencia. Para hacernos una idea figurada de lo que se está hablando, la *figura 3* muestra el Modelo de “Iceberg” elaborado por Spencer y Spencer.

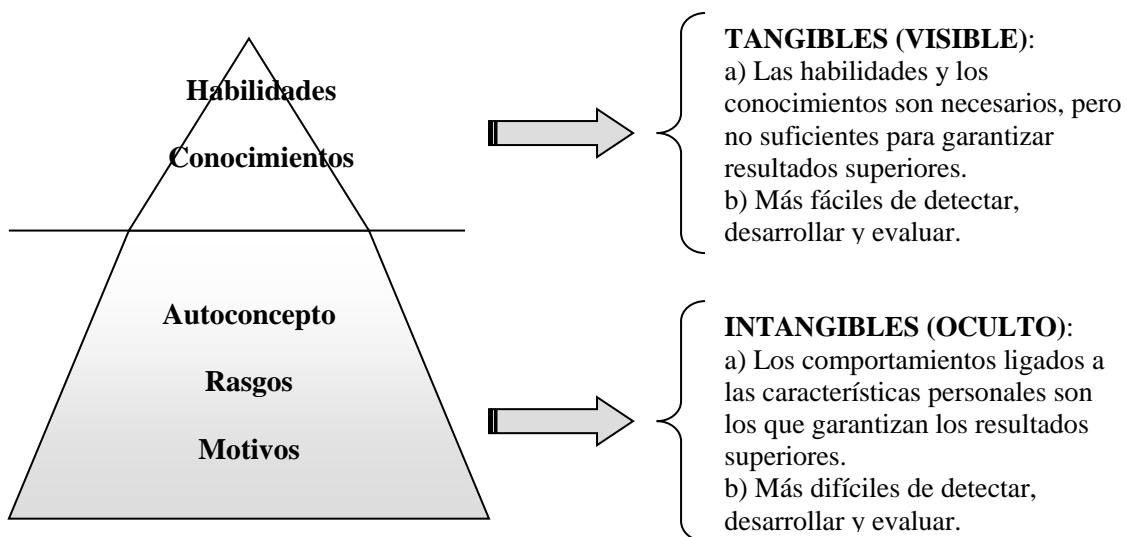


Figura 3. El Modelo de Iceberg de las Competencias (Spencer y Spencer, 1993)
Fuente: Elaboración propia adaptado de López (2015)¹⁴⁸

¹⁴⁸ López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

En resumen, este modelo de competencias da prioridad a las habilidades y conocimientos; ambos elementos son el reflejo de los otros componentes subyacentes que presenta la persona (rasgos, motivos y autoconcepto). En definitiva, los aspectos psicológicos individuales describen lo que el sujeto puede hacer y no lo que necesariamente hace, a la vez que ensalza la conducta de los individuos como elemento preconizador del desempeño profesional en un contexto determinado mediante la observación de resultados específicos (Spencer y Spencer, 1993¹⁴⁹).

3) *Modelo de competencias basado en el enfoque cognitivo y de motivación*

Este modelo se trata de un paradigma que se aplica, principalmente, en la enseñanza y está influenciado por la disciplina psicoeducativa y pedagógica. Se nutre de la taxonomía de objetivos de la educación de Bloom (1971¹⁵⁰), de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1967¹⁵¹) y de la obra de Vygotski (1978¹⁵²) para identificar las competencias y sus indicadores. Así pues, considera los aspectos psicológicos individuales como base del desarrollo de las competencias, pero también añade la importancia de contemplar otros aspectos como: la reflexión del sujeto en el puesto de trabajo y su contexto; los motivos internos; la cultura; los valores; y los aspectos éticos y de comportamiento. En este caso, las competencias se asocian y se relacionan con la actividad cognitiva, independientemente del contexto donde se realice la actividad o acción.

En la actualidad, los estudios basados en este tipo de modelo los lleva a cabo Nicolay Foss, (2004¹⁵³) quien sostiene que para entender el aprendizaje hay que estudiar la motivación, sobre todo la interna, como condición necesaria en los procesos cognitivos. Asimismo, declara la importancia de encontrar una interrelación entre los procesos cognitivos y de motivación en la persona y la empresa.

¹⁴⁹ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

¹⁵⁰ Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica.

¹⁵¹ Piaget, J. (1967). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

¹⁵² Vygotski, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

¹⁵³ Foss N. J. (2004). *Cognition and Motivation in the Theory of the Firm: Interaction or Never The Twain Shall Meet?* Journal des Economistes et des Etudes Humaines. Vol.14, p.1-24.

4) *Modelo de competencias basado en la estrategia empresarial*

El modelo de competencias basado en la estrategia empresarial, de corte conductista y aplicada al ámbito laboral, surge en la era postindustrial, fundamentalmente en la sociedad del conocimiento. Este modelo desarrolla el concepto de “núcleo de competencias” para determinar a la competencia como una realidad que permite dirigir los esfuerzos de una empresa hacia una ruta determinada, ruta que requiere de los trabajadores ciertas habilidades.

En el sentido indicado, el concepto de núcleo de competencias nace de la fusión del modelo de competencias distintivas de Prahalad y del modelo de acción estratégica empresarial de Hamel (Prahalad y Hamel, 1990¹⁵⁴), a saber:

- Hamel plantea una visión del proceso empresarial como resultado de la estrategia que sitúa como eje y centro de todo el conjunto de actividades y relaciones de la empresa con su entorno. Así, se relaciona la estrategia con los recursos y capacidades, por una parte, y con la clientela por otra. Este modelo de acción estratégica lo sustenta una serie de factores que determinan el potencial de rentabilidad de la empresa: a) la eficiencia de los trabajadores; b) la exclusividad o diferenciación; c) el ajuste, entendido como coordinación entre la totalidad de los elementos del modelo, y d) generadores de beneficio que impulsen el modelo.
- Por su parte, el modelo de competencias distintivas de Prahalad entiende las competencias como las habilidades que poseen las personas que contribuyen a aumentar el valor añadido de las empresas; éstas son percibidas por los clientes y son tan exclusivas de las empresas que permite distanciarlas de los competidores. Además, plantea que las empresas deben identificar y mejorar las competencias sobre las que fundamentan su ventaja competitiva de largo plazo.

¹⁵⁴ C.K. Prahalad, C. K., y Hamel G. (1990). *The Core Competence of the Corporation*. Harvard Business Review. 1990. Vol.68-3, p.79-91

Dicho esto, ambos autores relacionan las competencias directamente con las estrategias corporativas de la empresa, ya que el principal indicador de esas estrategias no es otro que la capacidad de los trabajadores (conjuntamente con la empresa) para generar el núcleo de competencias.

En resumen, este modelo viene a cambiar el planteamiento de la gestión de recursos humanos y de los procesos tradicionales organizacionales (véase punto 3.1.2. Fernández Enguita, 1990¹⁵⁵), enfocándolos en la persona para generar el núcleo de competencias desde su dimensión cognitiva, de generación y adecuación del conocimiento.

5) *Modelo de competencias basado en un enfoque holístico o sistémico*

Este modelo tiene su implementación en Estados Unidos y la Unión Europea. Está basado en un enfoque holístico y define la competencia como el resultado de una mezcla de aspectos personales subyacentes, como son la comunicación, la creatividad, el análisis y resolución de problemas, a las cuales se denomina metacompetencias, necesarias para el desarrollo de las competencias cognitivas, funcionales, comportamientos y valores éticos que en su conjunto determinan la competencia profesional (Cheetham & Chivers, 1998¹⁵⁶).

En este modelo se consideran las competencias como combinaciones complejas de atributos: conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores, unida a la función de los profesionales necesarios para la actuación inteligente en situaciones específicas. Por tanto, se considera relacional, ya que dependiendo de las necesidades de la situación se implicarán unos u otros atributos en la búsqueda de la solución más idónea.

En la *tabla 2* se muestra un resumen comparativo de los modelos explicativos de las competencias desarrollados.

¹⁵⁵ Fernández Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.

¹⁵⁶ Cheetham G, Chivers G. (1998). *The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competencebased approaches*. Journal of European Industrial Training. Vol.22-7, p.267-276.

Tabla 2

Tipos de Modelos explicativos de las competencias.

Modelos de competencias	Características	Ámbito de actuación	Teoría implícita	Países de desarrollo
<i>Contexto laboral</i>	Las competencias se establecen a partir de las funciones esenciales del individuo que contribuyen significativamente en los resultados deseados. La función del trabajador se debe entender en relación con el entorno. Las normas se basan en los resultados.	Laboral	Empirista	Reino Unido
<i>Enfoque Conductista</i>	Este enfoque resalta la conducta de los sujetos en el desempeño de la tarea y va a observar los resultados específicos en un contexto determinado. Normas orientadas a resultados. Especificaciones de rendimiento superior.	Laboral / educativo	Conductista	Estados Unidos
<i>Enfoque Cognitivo y motivacional</i>	Las competencias son atribuidas a la actividad cognitiva. Las competencias y sus indicadores se basan en la Bloom, y las obras de Piaget y de Vygotski.	Educativo	Cognitivo - Constructivista	Europa y Estados Unidos
<i>Estrategia empresarial</i>	Núcleo de competencias: La competencia es una realidad que permite dirigir los esfuerzos de la empresa hacia un fin determinado y, por tanto, requiere de las habilidades de sus trabajadores.	Laboral	Conductista	Estados Unidos y Japón
<i>Enfoque holístico o sistémico</i>	Competencias fundamentales que maneja este enfoque: - La formación de la persona crítica y reflexiva; - el aprendizaje significativo e innovador en condiciones de colaboración; - el desarrollo de competencias transferibles y transversales.	Laboral / Educativo	Sistémico/ Gestalt	Europa y Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia

Una vez descritos y estudiados los diferentes modelos explicativos que han sido interpretados a través del concepto de competencia y del establecimiento de los enfoques teóricos o niveles de aplicación, la atención se centra en la clasificación de las competencias.

4.3. Clasificación de las competencias

Del mismo modo que ocurría con la conceptualización de las competencias y con la formación de los enfoques teóricos y de los modelos explicativos, la tipología de este constructo también presenta variedad. Esta pluralidad en la clasificación de las competencias depende, en gran medida, del contexto en donde se desarrollan; así, se pueden encontrar en la literatura sobre este tema diferentes tipos de competencias que son clasificadas de distinta manera por diversos autores, entre otras: competencias laborales, metodológicas, sociales, participativas, centrales, de gestión, culturales, técnicas, afectivas, discursivas, argumentativas, etc. (Alex, 1991¹⁵⁷; Bunk, 1994¹⁵⁸; Spencer y Spencer, 1993¹⁵⁹; Woodruffe, 1993¹⁶⁰; Ansorena, 1996¹⁶¹; Levy- Leboyer, 1996¹⁶²; Corominas, 2001¹⁶³; Echeverría et al, 2001¹⁶⁴; Alles, 2005¹⁶⁵).

¹⁵⁷ Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. Formación profesional*, 2, 23-27.

¹⁵⁸ Bunk, O. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Formación Profesional. Revista Europea, 1/1994. 8-14.

¹⁵⁹ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).

¹⁶⁰ Woodruffe, C. (1993). *What is meant by a Competency?* Leadership and Organization Development Journal. 14, p.1.

¹⁶¹ Ansorena, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós Empresa.

¹⁶² Levy-Leboyer, C. (1996), *Gestión de las competencias*. Ed. Gestión 2000

¹⁶³ Corominas, E. (2001). *Competencias Genéricas en la Formación Universitaria*. Revista de Educación, nº 325, pp. 299-321

¹⁶⁴ Echeverría, B.J.; Isus, S.; Sarrasola, L. (2001). *Cualificaciones-Competencias: la contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo e Instituto Nacional de Cualificaciones

¹⁶⁵ Alles, M. (2005). *Gestión por competencias*. El Diccionario. Buenos Aires: Granica.

A continuación, se describen diferentes tipos de clasificación de competencias, aunque la tipología más extendida y de mayor consenso es la *categorización realizada en el contexto educativo*.

- La primera de ellas establece dos categorías: *competencias diferenciadoras* y *competencias de umbral* (Boyatzis, 1982¹⁶⁶; Hooghiemstra, 1996¹⁶⁷; García, 1998¹⁶⁸; Alles, 2000¹⁶⁹; Gallego, 2000¹⁷⁰; Hay Group, 2004¹⁷¹). En la primera, se refiere a aquellas características (competencias) que distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajador con actuación mediana; las segundas, también llamadas “esenciales” corresponden a las competencias que permiten un desempeño adecuado en una tarea, es decir, son las competencias que se necesitan para lograr una actuación media o mínimamente adecuada. Estos autores afirman, igualmente, que dichas características (las competencias), predicen unas conductas que, a su vez, predicen un desempeño en el trabajo.
- Otro grupo de competencias se clasifican en *laborales* y *profesionales* (Wordruffe, 1993; Bunk, 1994¹⁷²). Las competencias laborales son propias de obreros calificados, se forman mediante estudios de formación y se aplican en labores específicas. Las *profesionales* son exclusivas de personas que han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional), caracterizadas por su flexibilidad, abordaje de imprevistos, afrontamientos de problemas y alto nivel de complejidad.

¹⁶⁶ Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.

¹⁶⁷ Hooghiemstra, T. (1996). *Gestión integrada de recursos humanos*. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro y G. Fernández (coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

¹⁶⁸ García, J. M. (1998). *Diez preguntas sobre selección por competencias*. Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal, 6, 26-31.

¹⁶⁹ Alles, M. A. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.

¹⁷⁰ Gallego, R (2000). *El problema de las competencias cognitivas. Una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá. D.C. Universidad Pedagógico Nacional.

¹⁷¹ Hay Group. (2004). *Las Competencias: clave para una Gestión Integrada de los recursos humanos*. España, Ediciones Deusto.

¹⁷² Bunk, O. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Formación Profesional. Revista Europea, 1/1994. 8-14.

En base a esta clasificación, Bunk (1994¹⁷³) desarrolla una categorización en la que distingue cuatro tipos de competencias profesionales:

- *Competencias técnicas*: Implica el dominio como experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para su desempeño; *competencias metodológicas*: Implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten. Quien posee este tipo de competencia encuentra de forma independiente vías de solución y las transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo; *competencias participativas*: Implica saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno de trabajo. Es capaz de decidir y de asumir responsabilidades; *competencias personales*: participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades. Asimismo, también implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo, así como un entendimiento interpersonal. A su vez, y según Echeverría et al (et al., 1999¹⁷⁴; 2002¹⁷⁵) y Pereda y Berrocal (2001¹⁷⁶), consideran que la clasificación de las competencias profesionales realizada por Bunk se deben describir como un conjunto de acciones profesionales. En la tabla 3 se distingue esta clasificación:

¹⁷³ Bunk, O. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Formación Profesional. Revista Europea, 1/1994. 8-14.

¹⁷⁴ Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (1999). *Competencies Development Through Vocational Education and Training*. Preparatory Papers in Conference Comparative Vocational Education and Training Research. Bonn: CEDEFOP

¹⁷⁵ Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción profesional*. Revista de Investigación Educativa Vol. 20 No.1.

¹⁷⁶ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Tabla 3

Clasificación de las competencias de acciones profesionales

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	ACCIONES PROFESIONALES
Competencia Técnica (Saber)	Tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.
Competencia metodológica (Saber hacer)	Aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.
Competencia participativa (Saber estar)	Atender al mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal, así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.
Competencia Personal (Saber ser)	Tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Echeverría (2002¹⁷⁷), en Correa (2007¹⁷⁸).

- Por último, y como se había indicado más arriba, la clasificación más empleada es la efectuada en el campo educativo. Están presentes en la mayoría de sistemas de enseñanza de la Unión Europea y de América. Las competencias de desempeño en el contexto educativo serían las siguientes: *competencias básicas* o instrumentales (se refiere a la educación básica); *competencias genéricas* o transversales o generales (se corresponde con la educación de grado medio); y las *competencias específicas* o técnicas o especializadas (se relacionan con la educación superior). La argumentación de las competencias educativas es

¹⁷⁷ Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción profesional*. Revista de Investigación Educativa Vol. 20 No.1.

¹⁷⁸ Correa, J.E. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Servicio de Publicaciones. Colombia Universidad del Rosario.

descrita, de forma sucinta, de la siguiente forma (Díaz Barriga, 2006¹⁷⁹; Escudero 2007¹⁸⁰; Bolívar, 2008¹⁸¹):

- a) Competencias Básicas. Son competencias base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias, además de ser competencias fundamentales para vivir en sociedad y saber desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Posibilita el análisis, la comprensión y la resolución de problemas de la vida cotidiana. Es de interés de esta competencia el uso adecuado del lenguaje (oral y escrito), la habilidad para la lectoescritura, el desarrollo del razonamiento matemático, etc.

- b) Competencias Genéricas. Son competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones, por tanto, no están ligadas a una ocupación en particular. Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo por lo que permiten la adaptación a diferentes entornos laborales. Se adquieren a través de procesos sistemáticos de enseñanza.

- c) Competencias Específicas. Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión, por lo que es evidente que tienen un alto grado de especialización y educación superior en los que se implican procesos educativos específicos llevados a cabo en programas técnicos y de formación para el trabajo.

¹⁷⁹ Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de las competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz e cambio?* Perfiles educativos, vol. 28, núm. 111, 7-36.

¹⁸⁰ Escudero, J.M. (2007). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos.* Revista de docencia universitaria, (RedU), 2 (3).

¹⁸¹ Bolívar, A. (2008). *El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior.* Revista de docencia universitaria, (RedU), 11.

Guerrero, (1999¹⁸²; 2005¹⁸³), realiza una revisión de las múltiples clasificaciones existentes de las competencias. En un intento de recopilar, combinar, agrupar y desarrollar una tipología de competencias más exhaustiva, y de darle consistencia, mediante áreas de conocimiento, al contenido de la misma, éste hace una clasificación basada, principalmente, en las competencias profesionales y en las competencias educativas. A modo de esquema-resumen se cita esta clasificación la cual se acerca y se aproxima a una categorización pormenorizada de las competencias:

1) *Competencias Básicas*. Son aquellas competencias comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo. Estas competencias son facilitadas por el sistema educativo en su formación básica e incluyen, agrupadas por áreas, las siguientes:

- Lenguaje y comunicación: hablar, leer, escribir, escuchar, acceder a y usar la información.
- Matemáticas: calcular, medir, comprender los símbolos matemáticos, etc.
- Ciencia y tecnología: comprender los conceptos científicos y tecnológicos, su impacto y sus destrezas.
- Cultura y sociedad: comprender los contextos nacionales desde una perspectiva intercultural.
- Subjetivas: analizar críticamente, tener creatividad, tomar decisiones, saber transferir las habilidades a nuevos contextos.

2) *Competencias técnico-profesionales*. Son aquellas competencias específicas de una profesión que vienen facilitadas por la formación profesional del nivel correspondiente. Se dividen en:

¹⁸² Guerrero, A. (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*. Revista Complutense de Madrid, vol. 10, nº 1: 335-360.

¹⁸³ Guerrero, A. (2005). *La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales*, en BRUNET, I. (Ed.) (2005): “*Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia en la formación continua*”. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 65-88.

- Técnicas. Expresan la capacidad o dominio experto (conocimientos, destrezas y aptitudes), según el nivel del desempeño profesional.
 - Metodológicas o competencias procedimentales. Incluyen las capacidades de: reaccionar ante las dificultades, hallar soluciones, aplicar procedimientos, resolver problemas, transferir experiencias, adquirir destrezas y conocimientos, adaptarse a la situación, etc.
 - Sociales. Son aquellas competencias que se ponen en práctica en las relaciones con el entorno humano del centro de trabajo o actividad ocupacional. Incluyen las siguientes capacidades de colaboración con otros: comunicar con otros, mostrar comportamiento, dirigido al grupo, relacionarse con otros, trabajar en equipo.
 - Participativas u organizacionales. Son las competencias relativas a la organización del trabajo en la empresa, incluyendo capacidades tales como las de: organizar, decidir, integrar, innovar, iniciar, participar, etc.
- 3) *Competencias Transversales*. Son aquellas competencias que atraviesan las distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios, según los diferentes niveles de realización profesional. Incluyen: los conocimientos aplicados de idiomas, informática, y de materias socioeconómicas, tales como el derecho, la economía, la sociología, la psicología, etc.
- 4) *Competencias Claves*. Son aquellas competencias profesionales que resultan esenciales para formar parte activa y efectiva en las nuevas formas de organización del trabajo que resultan de los recientes y profundos cambios derivados de los avances tecnológicos y de los cambios en el comportamiento de los consumidores. Su orientación se dirige a la capacidad de aplicar de modo integrado habilidades y conocimiento en situaciones reales de trabajo. Como características fundamentales se puede decir que estas competencias claves se distribuyen en:
- Genéricas. Se aplican al trabajo en general más que a tareas específicas de profesiones concretas.
 - Esenciales para la participación efectiva en el trabajo y en la formación continua: marcan la diferencia en la adecuación al trabajo estable y de calidad; representan

las capacidades esenciales requeridas para desempeñar el trabajo con eficacia; y su contenido varía según los niveles esperados de rendimiento.

4.3.1. Competencias diferenciadoras

Las competencias hacen referencia tanto al conocimiento de los requisitos técnicos de un trabajo y su puesta en práctica como también a las actitudes y rasgos psicológicos necesarios para un adecuado rendimiento y adaptación en situaciones laborales cambiantes. También, como pieza fundamental de este puzzle, las competencias se refieren, de un modo u otro, directa o indirectamente, a un “hacer” final, a una acción observable y evaluable como mejor o peor ejecutada; por tanto, se considera a la persona como aquella que lleva a cabo dicha acción como alguien más o menos competente o incompetente (García-Sáiz, 2011¹⁸⁴). Es por ello que ahora se centre el foco de atención en aquellos comportamientos, habilidades, conocimientos, etc., de las personas, en su conjunto, para reflexionar si estas capacidades y conductas son componentes discriminantes entre un rendimiento superior y un rendimiento medio en un trabajo (Klein, 1996¹⁸⁵); dicho de otro modo, si aquellas capacidades y conductas se relacionan causalmente con un rendimiento bueno o excelente en un trabajo y organización concretos en una situación social determinada (Spitzberg y Cupach, 1989¹⁸⁶; Pereda y Berrocal, 1999¹⁸⁷; 2001¹⁸⁸; García- Sáiz, 2000¹⁸⁹).

A este respecto, es necesario destacar también que para algunos autores la eficacia en el desempeño profesional se vincula con *la motivación y las habilidades emocionales*

¹⁸⁴ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. Anales de psicología, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

¹⁸⁵ Klein, A. L. (1996). *Validity and reliability for competency-based systems: Reducing litigation risks*. Compensation and Benefits Review, 28, (4), 31-37.

¹⁸⁶ Spitzberg, B. H. y Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. Nueva York: Springer-Verlag.

¹⁸⁷ Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

¹⁸⁸ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

¹⁸⁹ García-Sáiz, M. (2000). *Factores clave en el desarrollo de competencias*. En “E. Agulló, C. Remeseiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*”. Madrid: Biblioteca Nueva.

y *socioafectivas*, sobre todo, las dos últimas (Salovey y Mayer, 1990¹⁹⁰; Goleman, 1996¹⁹¹, 2005¹⁹²; Mayer, 2003¹⁹³; Latham y Pinder, 2005¹⁹⁴; Luján et. al, 2015¹⁹⁵).

Ante este panorama, ¿qué importancia tienen las conductas y las características propias de una persona para ser éstos elementos (competencias) diferenciadores en el desempeño profesional? ¿Las habilidades o competencias pueden ser variables predictoras del desempeño profesional eficaz?

Para reconocer a la persona competente y en busca de la diferenciación en eficacia, el modelo de Boyatzis (1982¹⁹⁶) distingue dos tipos de competencia en la eficacia en el desempeño (como se ha podido ver en la clasificación de las competencias): las *competencias diferenciadoras*. Son aquellas que hacen discriminar a los trabajadores de mejor rendimiento frente a aquellos que tienen una actitud media; las *competencias de umbral*. Son aquellas competencias imprescindibles para un desempeño mínimo en el puesto, aunque no necesariamente están relacionadas con un buen desempeño. A esto, García-Sáiz, (2011¹⁹⁷) añade que: "... estas competencias no se ejecutan sin más. Es necesaria la acción conjunta e integrada de diferentes componentes. Estos componentes, aspectos o criterios son una serie de variables personales que se *activan* ante las distintas situaciones que se afrontan y que, por lo tanto, condicionan las conductas". En este supuesto, es evidente que existen diversos factores *personales* y *situacionales* que ejercen influencia en la forma de actuar y en el nivel de rendimiento que ofrece la persona. Estos factores personales y situacionales describen y predicen las conductas o características propias de la persona que le llevan a tener una actuación sobresaliente ante otras personas

¹⁹⁰ Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

¹⁹¹ Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

¹⁹² Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós

¹⁹³ Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. *Emotion*, 3(1).

¹⁹⁴ Latham, G. P. & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory research at the down of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.

¹⁹⁵ Luján y colaboradores (2015). Características psicológicas en las competencias profesionales de la policía local en Canarias: desarrollo y optimización de los protocolos de selección, formación y del rendimiento organizacional.

¹⁹⁶ Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.

¹⁹⁷ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. *Anales de psicología*, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

en un puesto de trabajo (Roe, 2003¹⁹⁸). Para que una acción sea sobresaliente, los factores o atributos se relacionan estrechamente con una serie de conductas o características propias de la persona, tales como:

- a) Las *aptitudes (Saber)*. Las aptitudes, el saber, favorecen la actuación competente en el trabajo que giran en torno a métodos, procesos y procedimientos implicados en las actividades que han de realizarse. La persona debe *saber, saber qué, saber cómo y saber por qué, para qué, cuándo y dónde* aplicar los conocimientos (Sternberg, 2005¹⁹⁹).
- b) Las *habilidades (Saber hacer)*. Favorecen la aplicación de las aptitudes, del saber. Son responsables del *qué* y del *cómo* y podrían clasificarse en (Zaccagnini, 2004²⁰⁰; Sternberg, 2005²⁰¹; Costa y López, 2006²⁰²; Gavino, 2008²⁰³):

b.1. *Habilidades cognitivas*: favorecen la actuación competente en el trabajo y el desarrollo de las conductas de pensamiento, de aprendizaje, de establecimiento de objetivos, de autorregulación, de resolución de problemas y toma de decisiones, etc.

b.2. *Habilidades emocionales*: controlan la activación y el estrés a través de las habilidades cognitivas que permiten comprender las emociones propias y ajenas.

b.3. *Habilidades sociales*: refieren a aquellos comportamientos que se ponen en juego en las relaciones interpersonales con el fin de lograr algún objetivo: establecer y mantener relaciones cooperativas y productivas, ejercer influencia,

¹⁹⁸ Roe, R. (2003). *¿Qué hace competente a un psicólogo?* Papeles del Psicólogo, 24, 86, 1-12.

¹⁹⁹ Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

²⁰⁰ Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*, Madrid: Biblioteca Nueva.

²⁰¹ Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

²⁰² Costa, M. y López, E. (2006). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del counseling*. Madrid: Pirámide.

²⁰³ Gavino, A. (2008). *Establecimiento de objetivos, planificación de actividades y administración de tiempo*. En F. J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.

coordinar acciones, etc. Destacan las habilidades de comunicación, desarrollar relaciones y redes de contactos, mostrar empatía, gestionar el rendimiento de otros, dirigir grupos y equipos de trabajo, persuadir, afrontar objeciones y críticas, gestionar conflictos, etc.

b.4. *Habilidades técnicas*: se relacionan directamente con objetos y no con personas. Tienen también carácter conductual como las anteriores, pero se enfocan a objetos y no a personas, destacando los recursos materiales, herramientas o tecnologías diversas: habilidades para el manejo de ordenador y recursos informáticos, de recursos audiovisuales, de instrumental diverso, entre otros muchos.

c) Las creencias, valores y actitudes (Saber estar). Son preferencias personales, condicionan el comportamiento y se relacionan con el contexto en el que se manifiestan:

c.1. Las creencias son pensamientos, impresiones, juicios o explicaciones que se forman sobre los conceptos, hechos, objetos o personas y sobre cómo se relacionan entre sí todos estos elementos.

c.2. Los valores son principios que guían a la persona hacia unos objetivos y una forma de comportarse que se considera deseable más allá de situaciones concretas, y que orientan a la hora de seleccionar y evaluar personas, conductas y hechos; varían en importancia e intensidad emocional, se van adquiriendo a través de los procesos de socialización y la experiencia personal, y condicionan buena parte de las elecciones importantes que realiza una persona en su vida.

c.3. Las actitudes son evaluaciones, relativamente duraderas, que se hacen sobre aquello que rodea a la persona: personas, ideas, objetos, hechos, o también llamados “objeto de actitud” (Baron y Byrne, 1998²⁰⁴; Briñol et al., 2007²⁰⁵). Las

²⁰⁴ Baron, R. A y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall

²⁰⁵ Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). *Actitudes*. En “J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social*”. Madrid: McGraw-Hill.

actitudes pueden ser favorables, desfavorables o neutras, así como más o menos resistentes. Tienen tres componentes: *cognitivo*, lo que se sabe, se cree o se piensa sobre el objeto de actitud; *afectivo*, las reacciones emocionales que nos genera el objeto de actitud; y *conductual*, conducta real o tendencia a actuar de un modo determinado en relación al objeto de actitud.

Las principales actitudes son el compromiso, la confianza, la satisfacción laboral y la confianza.

- d) La motivación (Querer hacer). Las personas se motivan en previsión del logro de metas. Una meta puede mejorar el rendimiento; aquellas personas que tengan una mayor autoeficacia para ejecutar una actividad, suelen ponerse metas más elevadas debido a que así se enfrentan a nuevas discrepancias motivadoras que han de dominar. Si no se alcanza la meta, la autoeficacia y el compromiso con la meta predicen si las personas redoblarán esfuerzos, reaccionarán con apatía o se quedarán abatidas. Por tanto, la motivación predice el rendimiento (resultados conductuales) y la satisfacción (resultados actitudinales) en los entornos laborales; los efectos motivacionales más positivos se producirán en tanto mayor sea el ajuste persona-contexto.

También, los factores o atributos se relacionan estrechamente con *variables situacionales*:

Las conductas arriba comentadas siempre se ponen en práctica en un contexto o entorno donde ambos (conductas y entorno) interrelacionan e interactúan. La percepción que tenga la persona de las situaciones en las que se desenvuelve influirá en las estrategias que ésta seleccione. Por tanto, las variables situacionales ejercerán, al igual que las variables personales, un *efecto* importante en la forma de actuar y en el nivel de rendimiento que experimenta la persona dentro del contexto. Ese efecto presenta cuatro tipos de niveles o condicionantes, lo que supone un mayor nivel de complejidad para lograr o alcanzar un desempeño profesional óptimo o sobresaliente; pero, la realidad es compleja, y es dentro de esta complejidad donde debemos trabajar (Pereda y Berrocal, 2001):

- *Interpersonal*: se relacionan con aquellas personas que manifiestan un fuerte control y manejo de las emociones propias y las de los demás, saben manejar conflictos personales, realizar tareas que requieran coordinación con compañeros, etc.;
- *Grupal*: pertenencia a un equipo de trabajo con fuertes lazos y dinámica de trabajo consolidada;
- *Organizacional*: posibilidad de participar en decisiones estratégicas o desempeñar otros roles;
- *Ambiental*: capacidad para desenvolverse en contextos culturales diferentes, trabajar en un momento de fuerte crisis económica, recesión, recortes, etc.

Al respecto, y atendiendo a lo descrito en este párrafo, las diferencias individuales entre los más eficaces y los menos sobresalientes serán más visibles en aquellas situaciones que permitan un amplio rango de posibles respuestas (Pereda y Berrocal, 2001²⁰⁶).

De todo lo explicitado en este punto, queda evidenciada que la ejecución de las competencias depende de factores personales y situacionales, los cuales distinguen a un trabajador con una actuación superior, sobresaliente o eficaz de un trabajador con una actuación media o mínima. La *figura 4* recoge los atributos, los aspectos y los elementos que se imbrican en la construcción y ejecución de las competencias.

²⁰⁶ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

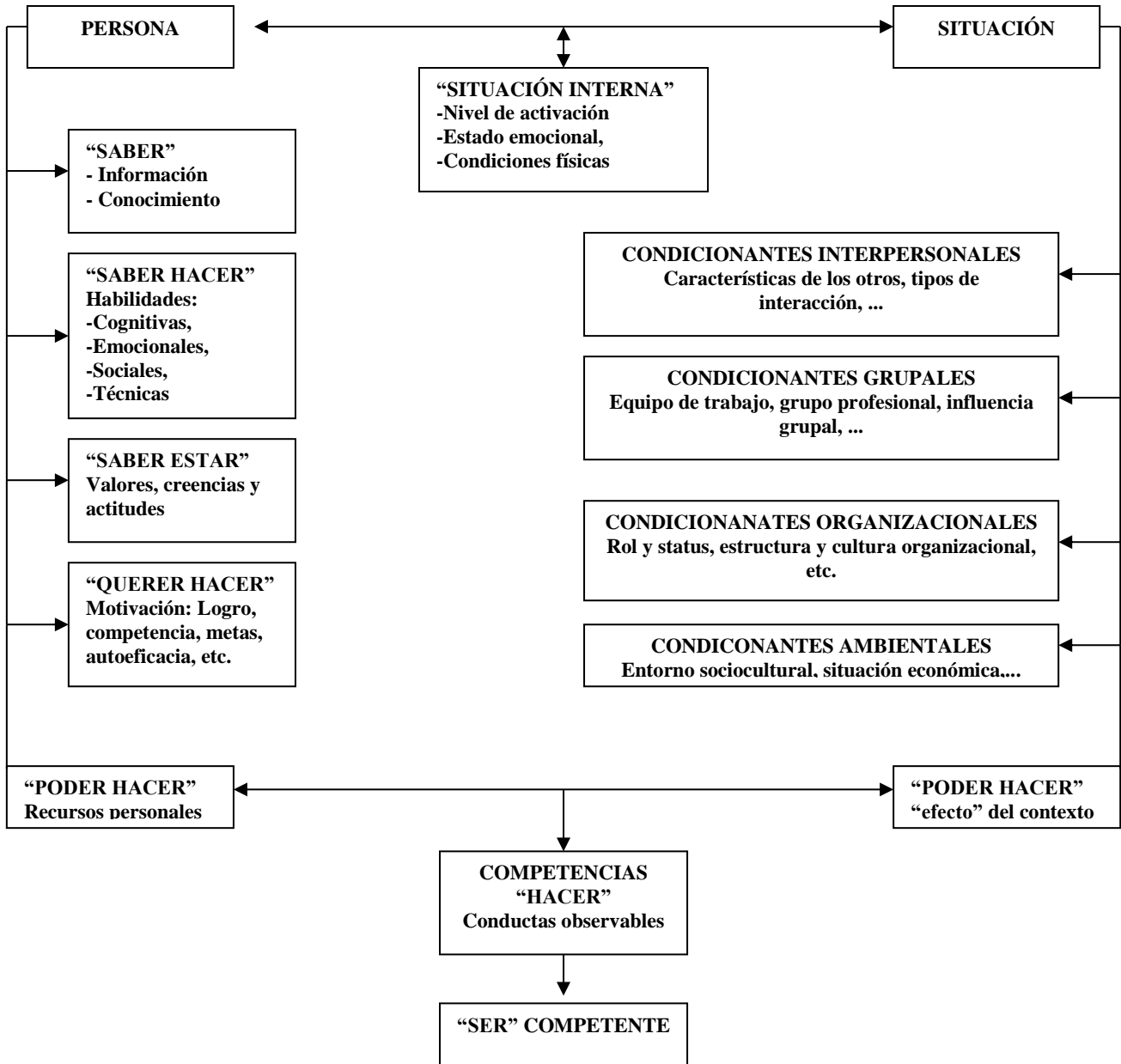


Figura 4. Elementos implicados en la construcción y ejecución de las competencias.
Fuente: Adaptado de López, 2015²⁰⁷

²⁰⁷ López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

5. El referente europeo de la enseñanza: desarrollo de la formación basada en competencias

El recorrido que se ha realizado del enfoque orientado a las competencias a través de sus componentes, modelos y paradigmas, ha confirmado la importancia que tiene la enseñanza basada en las competencias.

Las competencias son un recurso válido y necesario para la formación de las personas y de los trabajadores; son un objeto fundamental y un elemento vertebrador de la enseñanza y de la formación profesional. Sin ir más lejos, en el ámbito empresarial, organizacional y de otros agentes sociales, a raíz de las investigaciones y estudios llevados a cabo sobre las competencias, este constructo se ha constituido, en ese ámbito, como un sistema integrador del saber, saber hacer, saber ser y estar, poder hacer y querer hacer para un buen desempeño profesional (Cardona y Rey, 2008²⁰⁸; 2010²⁰⁹). Pero, sin embargo, el contexto educativo es el que ha contribuido a que el enfoque centrado en las competencias se sitúe y predomine en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se da prioridad al desarrollo de los aprendizajes a través de competencias para la profesión y para la vida.

Al respecto, en Europa, los cambios que ha experimentado la sociedad en los últimos años, sobre todo en la década de 1990 y principios del nuevo siglo, han sido constantes y acelerados: en formas y maneras de vivir, en nuevos paradigmas organizacionales y de empresas, en relaciones de producción, en los movimientos demográficos, en los logros tecnológicos, en la cantidad de información disponible, etc. En estas circunstancias, se abrió un nuevo escenario social, político y económico que demandaba cambios en la formación de las personas. Ante esta demanda, los sistemas educativos se constituyeron como piedra angular de las necesidades que planteaba la sociedad. El desarrollo de la enseñanza por competencias es asumido como “básico” para la formación profesional de

²⁰⁸ Cardona, P. y Rey, C. (2008). *El liderazgo centrado en la misión: cómo lograr el liderazgo en toda la organización*. Ocasional paper 08/04. Barcelona: IESE.

²⁰⁹ Cardona, P. y Rey, C. (2010). *Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo*. Ideas. Revista de antiguos alumnos del IESE, 118, 1-3.

las nuevas generaciones de ciudadanos europeos; en palabras de Gonczi (1997²¹⁰) “...la enseñanza por competencias es considerada como elemento clave para un desempeño profesional adecuado y adaptada a las necesidades que el mercado laboral, cambiante y en constante progreso, exige”. Por tanto, el interés de los sistemas educativos, en este período de cambios y transformaciones, radica en la enseñanza por competencias.

Por una parte, se puede decir que uno de los documentos iniciales del proceso de reflexión sobre las *competencias básicas* es el llamado Informe DeSeCO (*Definición y Selección de Competencias*), elaborado por la OCDE²¹¹, cuya primera versión aparece en el año 2000 y de forma definitiva se difunde en el año 2002; este Informe subraya la puesta en práctica de los aprendizajes y armonizar la calidad y homogeneidad de dichos aprendizajes. Mientras, las *competencias superiores o específicas* tuvieron sus orígenes en 1988, mediante la Carta Magna universitaria, ratificada años más tarde, el 25 de mayo de 1998 en la *Declaración de la Sorbona*, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esta Declaración, los ministros de educación de cuatro países, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, llegaron a un acuerdo por el cual apostaron por un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza en Europa, haciendo un llamamiento a los demás países miembros de la Unión y a otros países europeos a unirse a este objetivo de consolidar y mejorar la educación en el continente europeo (Gutiérrez y Heredero, 2010²¹²).

5.1. Las competencias básicas en la educación obligatoria

Dicho lo anterior, ¿qué se entiende por competencias básicas? En la Declaración de la Sorbona, de la que se hacía alusión en el último párrafo del punto anterior, se hizo hincapié en la necesidad de reconstruir el currículo de la enseñanza y de pensar qué aspectos y criterios eran *básicos, claves o elementales* en la educación básica (para

²¹⁰ Gonczi, A (1997). *Problemas asociados con la implementación basada en la competencia*. En *Formación basada en la competencia laboral*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.

²¹¹ OCDE (2002). *Definition and Selection of Competences*. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper. <http://oecd.org>

²¹² Gutiérrez, S. y Heredero, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad*. Revista Complutense de Educación, Vol. 21 Núm. 2 (2010) 323-343

posteriormente adquirir las habilidades y capacidades superiores), ya que en los niveles educativos primarios y medios no se podía enseñar y aprender todo lo que gustaría que los niños y jóvenes aprendiesen; ni siquiera lo que con toda seguridad resultara beneficioso que los niños y jóvenes aprendieran. Por este motivo, la propuesta fue que “...cuando se amplían o se introducen contenidos nuevos, hay que recortar o excluir otros, reestructurando el aprendizaje y aplicando metodologías integradoras que vinculen el mundo de la educación y su entorno”. Por consiguiente, lo primero que se hizo fue dar una acepción al concepto "competencia básica" (si bien la conceptualización puede ser amplia y variada); hubo coincidencia en considerar como competencias básicas aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Este concepto, en términos generales, expresa cierta capacidad o potencial para actuar de modo eficaz en un contexto. Implica el uso eficaz de todo tipo de conocimientos y habilidades (OCDE, 2002²¹³). A partir de esta conceptualización, se llevó a cabo un proceso de reflexión sobre las competencias.

Al respecto, un primer informe anterior a la Declaración de la Sorbona, el Informe Delors (1996²¹⁴), ya había expresado cuáles deberían ser los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser y lanzó una definición de competencia básica: “... es composición propia de cada individuo e incluye la totalidad de la capacitación y la cualificación que han sido obtenidas a través tanto de la formación técnica o profesional, del comportamiento social, de la aptitud para el trabajo en equipo o incluso de la propia iniciativa”.

Otro informe, en este caso el de DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias*), elaborado por la OCDE, 2002²¹⁵, (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) fue el precursor del enfoque de la enseñanza basado en las competencias. A partir de este documento, la mayoría de los países de la Unión Europea comenzaron a reformular su currículo escolar en torno al concepto de competencias claves (“Key competencies”).

²¹³ y ²¹⁵ OCDE (2002). *Definition and Selection of Competentes*. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper. <http://oecd.org>

²¹⁴ Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNSECO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

Según el Informe DeSeCo, para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica debe ser valiosa para la totalidad de la población, independiente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y subraya explícitamente tres condiciones que debería cumplir: 1) ser desarrollada a lo largo de la enseñanza o formación obligatoria; 2) ser transferible, es decir, aplicable en muchas situaciones y contextos, y; 3) ser multifuncional, en tanto que pueda ser utilizada para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas.

Finalmente, este Informe definió la competencia como *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*. Consecuentemente, el Parlamento Europeo (2006²¹⁶) hizo lo mismo, ofreciendo el siguiente significado del concepto de competencia: *“son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”*.

No obstante, a partir de estos referentes, y a lo largo de los primeros dieciséis años del siglo XXI, el debate y la reflexión sobre este tema sigue aún en auge. Tal es así, que entidades educativas e incluso organizaciones políticas y económicas han presentado su listado de competencias básicas.

A modo resumen, se citan ejemplos, algunos ya contemplados anteriormente, de las entidades e instituciones que impulsaron la formación en competencias hasta llegar a la incorporación de las competencias básicas en el currículo español:

²¹⁶ Parlamento europeo (2006). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Unión Europea.

- Año 1996. Informe DELORS. Los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- Año 2000. Consejo Europeo de Lisboa. Se inicia el proceso de elaboración de un marco europeo común de competencias básicas.
- Año 2002. La OCDE prepara el informe DeSeCo que sirve de base para las pruebas PISA.
- Año 2003. Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) Evalúa las competencias básicas adquiridas de los alumnos (áreas de lenguaje, matemáticas y competencia científica) cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria.
- Año 2005. Se definen cuáles son las competencias claves para la educación en la Unión Europea.
- Año 2006. El Parlamento Europeo aprueba una recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias claves.
- Año 2006. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006²¹⁷), siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y del Parlamento Europeo, añade a su currículo de la enseñanza obligatoria las competencias básicas.

Con todo ello, muchos países de Europa, al incluir en sus currículos escolares la formación basada en competencias (básicas), aceptaron y desarrollaron, no sólo la transmisión de saberes y de destrezas manuales, sino que tomaron en consideración otros aspectos, como los culturales, sociales y actitudinales que guardaban relación con las capacidades de las personas. Asimismo, esta nueva formación contribuyó a crear una

²¹⁷ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

nueva cultura del trabajo basada en criterios de calidad, productividad, eficiencia y competitividad desde cursos, programas, contenidos curriculares y metodologías (Mertens, 1997²¹⁸). Así pues, Europa empieza a configurar su educación a partir de incluir en sus sistemas de enseñanza la formación y, a este respecto, Leonard Mertens (1998²¹⁹) señala y recoge algunos rasgos que definen estos nuevos procesos formativos:

- Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de conocimiento público.
- Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual para cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- El progreso del alumno/a en el transcurso del programa tiene en cuenta el ritmo de cada persona.
- La instrucción se personaliza al máximo posible.
- El énfasis se pone en los resultados.
- Requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

Como bien se reflejaba en anteriores párrafos, el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en el año 2000, inició el proceso de elaboración de un marco europeo común de competencias básicas. Para ello, creó una Comisión de Trabajo de los estados miembros de la Unión Europea; ésta fue la encargada de organizar y transmitir las nuevas destrezas básicas del aprendizaje que todo ciudadano debería tener a lo largo de la vida, clasificándolas en categorías como las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales. Estas destrezas o competencias irían encaminadas a fomentar una mejor calidad, cantidad de empleo y de una mayor cohesión social en la nueva era del conocimiento y de la globalización.

²¹⁸ Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.

²¹⁹ Mertens, L (1998). *Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OEI-IBERFOP

Finalmente, en el año 2003, la citada Comisión Europea del Trabajo (2003)²²⁰ redactó *ocho competencias claves*, las cuales se tradujeron en las principales capacidades y destrezas básicas que toda persona debía aprender a lo largo de su vida:

1. La comunicación en lengua materna;
2. la comunicación en alguna lengua extranjera;
3. las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC);
4. el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología;
5. el espíritu empresarial;
6. las competencias interpersonales y cívicas;
7. el aprender a aprender;
8. la cultura general.

En definitiva, países de la Unión Europea como Dinamarca, Bélgica, Grecia, Alemania, Francia, Irlanda, Austria, Portugal, Suecia, España, entre otros, adoptaron, para mejorar la calidad en la educación, las competencias claves como elementos fundamentales en sus sistemas de enseñanza para fomentar el desarrollo intelectual, emocional y físico de sus alumnos (tanto en términos de procesos como de resultados), ejerciendo éstas una influencia en los contenidos curriculares y en la metodología didáctica.

Se puede identificar el desarrollo de las competencias claves en los distintos países a través de tres enfoques (EURYDICE, 2003²²¹): 1) la adquisición de conocimientos, destrezas o capacidades; 2) la capacidad de aplicar los conocimientos y las destrezas adquiridas en los centros educativos a situaciones de la vida real; 3) el desarrollo de aquellas competencias claves, esenciales, para participar activamente en la sociedad.

Una vez establecidas las competencias básicas o clave en el panorama europeo, en el año 2007, se celebró una Comisión de las Comunidades Europeas. Ésta evaluó el

²²⁰ y ²²¹ EURIDYCE (2003). *Las Competencias Clave*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

progreso de los indicadores y puntos de referencia que se habían propuesto conseguir y alcanzar; presentó un comunicado donde se establecía un marco coherente de esos indicadores y puntos de referencias para el seguimiento de los avances hacia los objetivos que se habían marcado en Lisboa (2000) en el ámbito de la educación y la formación. De cara al futuro, esta Comisión propuso que los citados indicadores y puntos de referencia se estructuraran en torno a ocho ámbitos clave observados dentro de la Estrategia de Lisboa. Estos ámbitos son los siguientes:

- Mejorar la equidad en la educación y la formación.
- Fomentar la eficacia de la educación y la formación.
- Convertir en realidad la formación permanente.
- Competencias clave para los jóvenes.
- Modernizar la enseñanza escolar.
- Modernizar la educación y formación profesionales.
- Modernizar la enseñanza superior.
- Empleabilidad.

En el caso particular de España y, concretamente, del sistema educativo español, a partir de la inclusión de la formación basada en las competencias, el proceso de enseñanza-aprendizaje se rigió por tres principios fundamentales (CIDE, 2000²²²; EURYDICE, 2002²²³):

- Estimular el desarrollo total de la persona.
- Alcanzar el pleno desarrollo de su personalidad
- Contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Estos principios se traducen en objetivos generales que, a su vez, se expresan bajo la forma de capacidades que se han de conseguir. Así, en el La Ley Orgánica, 2/2006, de

²²² CIDE (2002). El sistema educativo español 2000. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de educación y Ciencia.

²²³ EURIDYCE (2002). El sistema educativo español. Informa Nacional 2001. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

3 de mayo, de Educación (LOE²²⁴), se terminó de definir las competencias básicas: “una competencia básica es la forma en que cualquier persona utiliza sus recursos personales para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. Estas competencias básicas deben ser desarrolladas por los alumnos y alumnas al terminar la enseñanza obligatoria”.

Esta incorporación de las competencias básicas en el currículo tuvo como finalidades:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, como los informales y los no formales.
- Integrar los aprendizajes y ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos.
- Utilizar los aprendizajes de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
- Inspirar las decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Y, siguiendo las premisas de La Unión Europea, la LOE identifica *ocho competencias básicas*:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía personal

²²⁴ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

El recorrido que se ha realizado sobre la incorporación en los sistemas europeos de enseñanza la formación basada en competencias y, particularmente, de la inclusión de competencias básicas en el currículo (destacando los inicios en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000), tuvo su “punto final” en una serie de consideraciones que se redactaron en las Conclusiones del Consejo el día 12 de mayo de 2009²²⁵; estas consideraciones insisten en “la necesidad de la adquisición de las competencias básicas por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento”.

Asimismo, se propusieron cuatro objetivos estratégicos a alcanzar en el año 2020 en el marco de cooperación europeo, teniendo como objetivos primordiales: a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos y; b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Esos cuatro objetivos estratégicos son:

1. *Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad;*
2. *mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación;*
3. *promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa;*
4. *incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación*

Por último, en España, este proceso culmina con la Ley Orgánica 8/2013²²⁶, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE); ésta pone más énfasis en el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares y resultados de aprendizaje

²²⁵ Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*

²²⁶ Ley Orgánica (8/2013). *Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. núm. 295, de 10/12/2013. Jefatura del Estado.

evaluables, todo ello con el fin de asegurar una formación común, de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica. Las competencias básicas llamaron a denominarse competencias clave:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Para finalizar este punto, la *tabla 4* recoge la comparativa entre las competencias básicas que recoge la LOE (2006) y las competencias clave de la LOMCE, 2013 del sistema educativo español.

Tabla 4.

Comparativa entre las competencias básicas (LOE, 2006) y las competencias clave (LOMCE, 2013) en la enseñanza obligatoria del sistema educativo español.

COMPENTENCIAS BÁSICAS	COMPETENCIAS CLAVE
Competencia en Comunicación Lingüística	Comunicación Lingüística
Competencia Matemática	Competencia Matemática de Ciencias y Tecnología - Se corresponde con la Competencia Matemática y con la Competencia de Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico
Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	-----
Tratamiento de la Información y Competencia Digital	Competencia Digital
Competencia Social y Ciudadana	Competencia Social y Cívica

Competencia Cultural y Artística	Conciencia y Expresiones Culturales
Competencia para Aprender a Aprender	Aprender a Aprender
Autonomía e Iniciativa Personal	-----
	Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor. - Incluye la Autonomía e Iniciativa Personal y la amplia

Fuente: Adaptado de López, (2015²²⁷)

5.2. Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) comenzó su andadura con el *Tratado de Roma* de 1957 pero, no fue hasta 1963 cuando se tomaron las primeras decisiones educativas comunes entre los países centradadas, sobre todo, en el carácter de la formación profesional, la educación superior y la investigación. Sin embargo, y de forma gradual, no fue hasta la década de 1970 que hubo una decidida voluntad de cooperación en materia educativa entre los países europeos (González, Luzón y Torres, 2009²²⁸).

En los ochenta del siglo pasado tuvieron lugar una serie de programas comunitarios relativos a la educación que, para muchos investigadores (Martínez y Crespo, 2008²²⁹; De Juana, 2010²³⁰), constituyeron el comienzo del EEES. Estas actuaciones supusieron las primeras experiencias hacia la unión educativa superior: a) en 1986 el programa Comett; b) el programa Erasmus en 1987; c) la juventud con Europa en 1988; d) Lingua en 1989 y; e) Tempus en 1990.

²²⁷ López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

²²⁸ González, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). *Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior*. REDIE, 11(1), 33-46.

²²⁹ Martínez, M. y Crespo, E. (2007). *La evaluación en el marco del EEES: el uso del portafolio en Filología Inglesa*. RED U, 1, 161-175.

²³⁰ De Juana, Á. (2010). *Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior*. Foro de educación, 12, 69-91.

Posteriormente, el 18 de septiembre de 1988, los rectores de las universidades europeas se reunieron en Bolonia con ocasión del IX centenario de la universidad más antigua. En este lugar firmaron la *Carta Magna de la Universidades Europeas (Magna Charta Universitatum)*, potenciando la movilidad de profesores y estudiantes y reconociendo que para desarrollar con éxito una política común europea de enseñanza superior era imprescindible la equivalencia en materia de estatus, títulos, exámenes y concesión de becas (Luzón, Sevilla y Torres, 2009²³¹). Por ende, en esta firma se pone de manifiesto que las universidades serán las encargadas de expandir el conocimiento y dar a las generaciones futuras la formación y el entrenamiento suficientes para su desarrollo tanto personal como profesional dentro de la tradición humanista europea.

Diez años después de la firma de la Carta Magna universitaria, el 25 de mayo de 1998 los ministros de Educación de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania firmaron la Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Europeo, la *Declaración de La Sorbona*, como ya se ha comentado en el punto anterior. Destacan en la Declaración la necesidad de pensar en la Europa del conocimiento consolidando y desarrollando las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del Continente (Valle, 2009²³²). Esta declaración consistía, básicamente, en la creación de una zona europea dedicada a la Educación Superior, en la que las identidades nacionales y los intereses comunes pudieran relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, el de sus estudiantes y, en general, el de sus ciudadanos. Se invitaba a otros estados para que se unan a esta iniciativa, y se proponía a todas las universidades europeas la consolidación de la presencia de Europa en el mundo a través de una Educación Superior continua y actualizada.

Finalmente, el 19 de junio de 1999, mediante la *Declaración de Bolonia*, fue cuando realmente se sentaron las bases para la construcción del EEES. El proceso de Bolonia (nombre con el que posteriormente se denomina a todo el proceso de creación del EEES) se basó en unos principios claros y definidos desde el inicio, como son: la calidad, la

²³¹ Luzón, A., Sevilla, D. y Torres, M. (2009). *El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. Avances en supervisión educativa*, 10, 89-98.

²³² Valle, J. M. (2009). *La armonización de la Educación Superior europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. Avances en supervisión educativa*, 10, 123-133.

movilidad, la diversidad y la competitividad. A este respecto, treinta países suscriben un doble objetivo:

1. Incrementar el empleo en Europa.
2. Convertir el sistema europeo de formación superior en un polo de atracción tanto para estudiantes como para profesores de todas las partes del mundo.

De esta manera, la Europa del conocimiento y la globalización inicia su paso hacia el desarrollo social y humano y, la formación superior, se posiciona como un componente indispensable para consolidar y enriquecer el entorno europeo.

Con posterioridad, se sucedieron encuentros que fueron asentando las bases y criterios de lo que hoy día es el EEES:

- En el año 2001, con la *Declaración de Praga*²³³, se reconoce la importancia de garantizar y asegurar la calidad de manera que se estandarice y se facilite la comparación de la cualificación. También es aquí donde se enfatiza la necesidad de aumentar la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de educación superior de todos los países europeos respetando su diversidad.
- El 4 de julio de 2003 se firma en Leuven la *Declaración de Graz*²³⁴, cuyo objetivo es consolidar el papel de las universidades europeas hasta el 2010 y más allá. Este mismo año, el día 19 de septiembre, se presentó en Berlín el Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior: *Declaración/ Comunicado de Berlín*. Los ministros responsables de la Educación Superior procedentes de 33 países se reunieron con el objetivo de analizar el progreso efectuado y establecer prioridades y objetivos para los años siguientes.
- Posteriormente en 2005, en la *Declaración de Bergen*, se consigue adoptar ciertos estándares y guías de garantía de calidad en el EEES propuesto por la European

²³³ EEES (2001). *Declaración de Praga*. Bruselas: European University Association

²³⁴EEES (2003). *Declaración de Graz. Hasta el 2010 y más allá*. Bruselas: European University Association

Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), organismo encargado de establecer un marco común que sirva de referente y permita la implantación progresiva de las buenas prácticas en las universidades y en el resto de instituciones de enseñanza superior.

- En Londres, en el año 2007, se produjo una reunión de ministros donde cabe destacar su propósito principal “conseguir que las Instituciones de Educación Superior (IES) preparasen a sus estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, con una preparación para su futuro profesional de calidad y que tengan capacidad para su desarrollo personal”.
- En el año 2009, el *Comunicado de Lovaina* (Suiza), significó que cada país firmante de la EEES debería establecer metas medibles para ampliar totales de participación y aumentar los grupos insuficientemente representados. Asimismo, estableció que para el año 2020, al menos un 20% de los graduados en el EEES debería haber tenido un período de estudios o de formación en el extranjero. También promulgó que la educación permanente y la empleabilidad eran importantes misiones de educación superior y que el aprendizaje centrado en el estudiante debía ser el objetivo del curso de la reforma curricular.
- El último encuentro llevado a cabo entre los ministros de educación con este fin tuvo lugar en el año 2010, en la *Conferencia Ministerial de Budapest- Viena* a la que acudieron 47 países firmantes de la enseñanza superior europea. Esta Conferencia intensificó los esfuerzos para realizar las reformas educativas, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de educación superior, para mejorar la empleabilidad de posgrado y proporcionar una educación de mayor calidad para todos; asimismo, aumentó los esfuerzos en la dimensión social a fin de proporcionar igualdad de oportunidades para una educación de calidad, prestando especial atención a los grupos menos representados.

En España, el proceso de adaptación e incorporación al EEES fue lento. Sin embargo, en el mes de enero de 2005, el Gobierno aprobó los Reales Decretos (más abajo se detallan) que establecían la nueva estructura de las enseñanzas y las directrices generales de los estudios de grado y postgrado. También puso en marcha el procedimiento para la renovación de los actuales estudios de grado y en marzo de 2005 se modificaría el sistema de homologación y de reconocimiento de estudios extranjeros, facilitando así el acceso al EEES de estudiantes, profesores e investigadores.

Los principales documentos de la adaptación de España a la Educación Superior son los siguientes:

- Documento Marco de integración del sistema universitario español en el EEES, del 10 de febrero de 2003.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades españolas del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las situaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado (modificado por el Real Decreto 1509/2005).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (Modificado por Real Decreto 1509/2005).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el Real Decreto 55/2005 y el Real Decreto 56/2005, sin perjuicio del periodo transitorio hasta el año 2015.

De lo que se ha relatado hasta estos momentos, se puede aseverar que las modificaciones producidas en la educación superior por el EEES llevan aparejado tres tipos de cambios fundamentales en el sistema educativo: *cambio estructural*, *cambio metodológico* y *cambio organizativo*.

El EEES vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes; por tanto, nuestro interés reside en el cambio metodológico y lo que este cambio supone para certificar competencias entre países. Entonces, el enfoque por competencias en el EEES ¿qué implicaciones tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje?, ¿qué tipo de competencias consideradas como claves se manejan en el ámbito universitario europeo?

Según la Declaración de Bolonia, la Europa de los conocimientos debía conferir “a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”. El cambio metodológico que se hacía mención persigue la capacitación de profesionales e investigadores competitivos y establece la necesidad de certificar competencias que sean comparables entre unos países y otros (Gutiérrez y Heredero, 2010²³⁵). Por este motivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se estructura de manera que el profesor no es la fuente de la que se obtiene el conocimiento, sino que es un facilitador o un guía. Se trata, pues, de orientar *en cómo y en qué debe* aprender el alumno. Además, el proceso educativo se dirige hacia la inserción laboral por lo cual se debe enfocar este proceso a garantizar las competencias necesarias para ello. Dichas competencias determinarán capacidades a adquirir en tres ámbitos: *conocimientos, ejecución* (saber hacer) y *actitudes* (estilos de actuación, compromisos, valores, ...). Por tanto, y haciendo alusión al Informe Delors, la estrategia metodológica se basará en *aprender a aprender*, que será necesaria para el desempeño profesional; en este sentido, la forma de proceder a la hora de aplicar las competencias en las universidades será:

1. Se inicia delimitando cuáles son las competencias generales de la titulación (*competencias genéricas*);
2. se continúa delimitando las del curso (*competencias curriculares*);
3. y por último las de la asignatura (*competencias disciplinares*).

²³⁵ Gutiérrez, S. y Heredero, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad*. Revista Complutense de Educación, Vol. 21 Núm. 2 (2010) 323-343

Dicho esto, hay gran variabilidad de listados y clasificaciones de competencias según universidades e instituciones académicas afines; sin embargo, surge el denominado proyecto TUNING (2003²³⁶), que persigue la armonización de los estudios universitarios europeos. Este proyecto seleccionó un total de treinta competencias objeto de estudio en varias universidades con muestras procedentes de recientes graduados, profesores y personas vinculadas con la práctica profesional. Actualmente estas competencias, con variantes o modificaciones al contexto particular, forman parte de las competencias definidas en las diferentes universidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por tanto, las competencias en la educación superior se pueden clasificar en *transversales y específicas* (Proyecto Tunnig, 2003; Riesco, 2008²³⁷).

Las transversales son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Éstas se subdividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas:

- Dentro de las instrumentales se distinguen entre habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas;
- Las interpersonales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás.
- Las competencias sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema.

²³⁶ Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.

²³⁷ Riesco, M. (2008). *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. *Tendencias Pedagógicas* 13, 79

Las específicas están relacionadas con disciplinas concretas y también se dividen en tres clases:

- Las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber);
- las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer);
- las de ámbito profesional, que incluyen habilidades de comunicación e indagación (y el *saber cómo*), aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

La *figura 5* ilustra la tipología de competencias claves en la educación superior; mientras que la *tabla 5* refleja un listado de habilidades, capacidades y destrezas básicas que debe alcanzar el alumno con respecto a las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

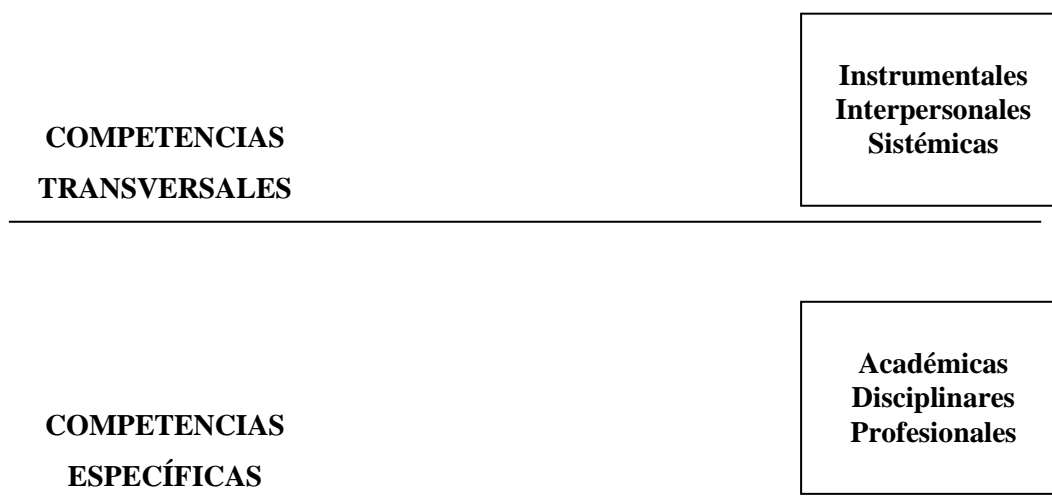


Figura 5. Clases de competencias en el EEES
Fuente: López, (2015²³⁸).

²³⁸ López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

Tabla 5.

Habilidades, capacidades y destrezas básicas en las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas

Competencias instrumentales	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para el análisis y la síntesis• Capacidad para organizar y planear• Conocimientos básicos generales• Fundamento de los conocimientos básicos de la profesión• Comunicación oral y escrita en lengua materna• Conocimiento de una segunda lengua• Habilidades informáticas fundamentales• Habilidades para gestionar la información: recuperar y analizar información de diferentes fuentes• Solución de problemas• Toma de decisiones
Competencias interpersonales	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para la crítica y autocrítica• Trabajo en equipo• Habilidades interpersonales• Habilidad por trabajar en un equipo interdisciplinario• Habilidades para comunicarse con expertos de otros campos• Sensibilidad en relación con la diversidad y multiculturalidad• Habilidad para trabajar en un contexto internacional• Compromisos éticos

**Competencias
sistémicas**

- Capacidad para llevar el conocimiento a la práctica
- Capacidad de aprender
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
- Capacidad de liderazgo
- Comprensión de las culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de manera autónoma
- Capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos
- Iniciativa y espíritu empresarial
- Preocupación por la calidad
- Voluntad de éxito

Fuente: Elaboración propia basado en Proyecto Tuning, (2003²³⁹)

En la actualidad, año 2017, existen un total de 48 países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior que se acogen a las directrices marcadas por este organismo encargado de favorecer, en materia de educación, la convergencia europea:

1. Albania
2. Alemania
3. Andorra
4. Armenia
5. Austria
6. Azerbaijan
7. Bielorusia

²³⁹ Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.

8. Bélgica
9. Bosnia y Herzegovina
10. Bulgaria
11. Croacia
12. Chipre
13. Dinamarca
14. Eslovenia
15. El Vaticano
16. España
17. Estonia
18. Finlandia
19. Francia
20. Georgia
21. Grecia
22. Holanda
23. Hungría
24. Islandia
25. Irlanda
26. Italia
27. Kazajstán
28. Letonia
29. Liechtenstein
30. Lituania
31. Luxemburgo
32. Macedonia
33. Malta
34. Moldavia
35. Montenegro
36. Noruega
37. Polonia
38. Portugal
39. Rumania

40. Reino Unido
41. República Checa
42. República Eslovaca
43. Rusia
44. Serbia
45. Suecia
46. Suiza
47. Turquía
48. Ucrania

Ahora bien, si se atiende al modelo y a las orientaciones que ofrece el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, la finalidad primera y última es la de dotar a los ciudadanos de las habilidades, de las destrezas y las capacidades necesarias para afrontar los desafíos que la sociedad de hoy día revela y, para ello, la formación por competencias juega un papel fundamental. Es por ello que, el proceso formativo orientado en el enfoque de las competencias debe ir desde la obtención de unas competencias en una titulación hasta el diseño de unos procedimientos de evaluación para verificar si el alumno ha conseguido las citadas competencias. El reto, por tanto, es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo que sean adecuadas para que un estudiante considerado como “medio” pueda conseguir las competencias que se propone como metas del aprendizaje. Para ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exigiría precisar de las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se utilizarán para comprobar si se han adquirido realmente.

Para concluir este apartado dedicado a la formación profesional basada en competencias desde el referente de la educación, queremos reflejar, a modo de propuesta, un modelo (tomado de López, 2015²⁴⁰), del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en este enfoque, el cual incide, de manera directa e interaccional, en la adquisición y desarrollo de competencias a través del uso eficaz de habilidades, capacidades y destrezas básicas o claves, las cuales serán la base integrante del desarrollo personal y del

²⁴⁰ López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

desempeño profesional óptimo, así como de la participación activa en la sociedad. En la *figura 6*, y siguiendo a López (2015²⁴¹), “...el desarrollo evolutivo es una función conjunta de la persona y todos los niveles del medio ambiente”; por tanto, se estructura este modelo o dimensión, de carácter sistémico, dialéctico y contextual, desde una orientación basada en las competencias.

²⁴¹ López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

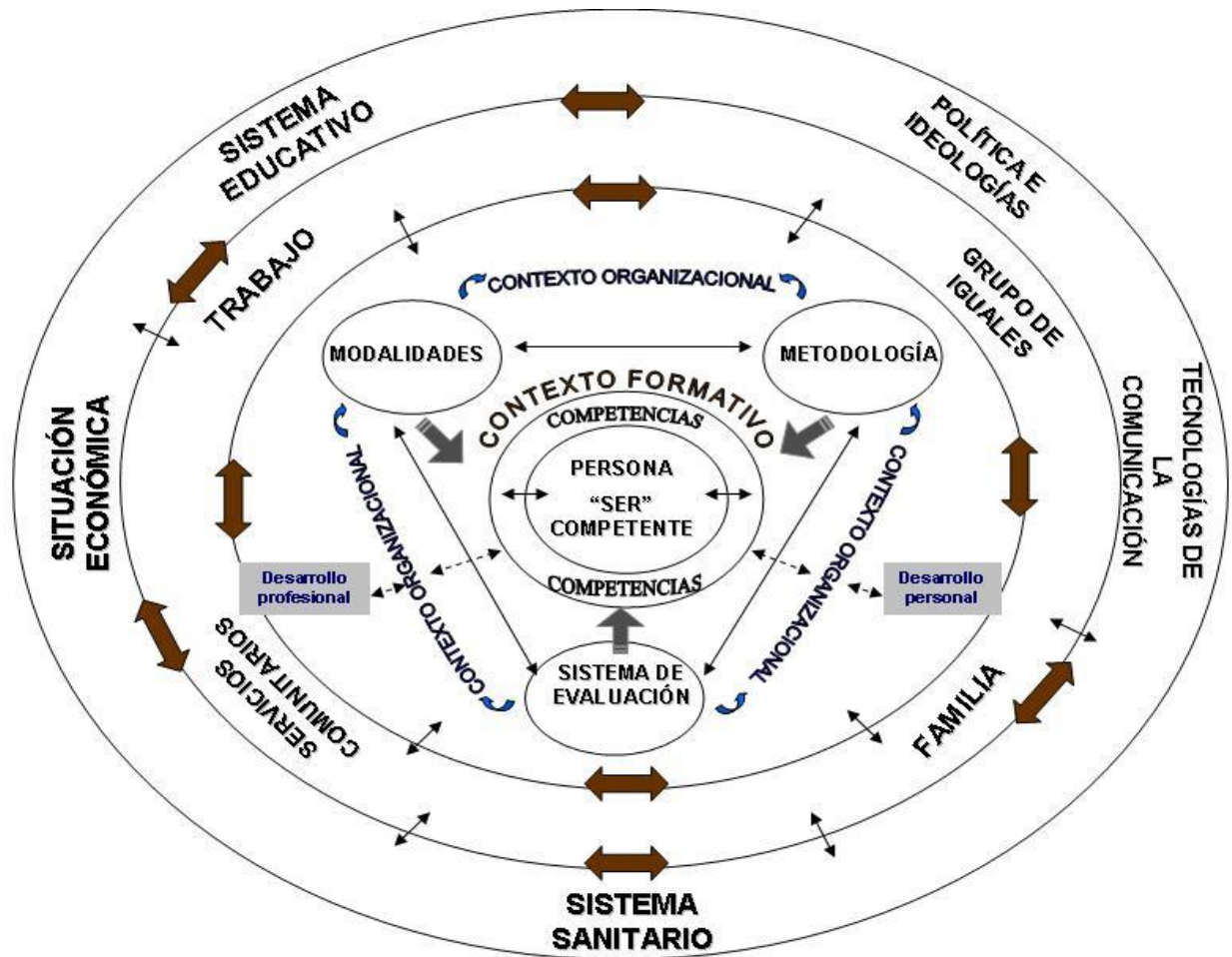


Figura 6. Dimensión teórico-circular del enfoque orientado por competencias. Contextos, actores y componentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Fuente: López, (2015)

La ilustración muestra las relaciones que se producen entre los diferentes sistemas y subsistemas que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias y su efecto en las restantes áreas.

El centro de atención en la planificación de ese proceso de enseñanza-aprendizaje está en las competencias a adquirir por la persona que pretende “ser” competente. Así, el

modelo tradicional lineal de enseñanza: 1) profesor, 2) contenidos, 3) métodos de enseñanza y 4) sistema de evaluación, es sustituido por un *modelo circular*: los métodos de enseñanza, las modalidades o escenarios en los que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación se definen de forma relacional e integrada en conexión con las competencias a alcanzar.

Son, en las dimensiones “relación” e “integración”, donde se conforma y configura la enseñanza-aprendizaje por competencias. No sería posible la competencia sin la interrelación con variables personales (conductas, destrezas, capacidades, habilidades, etc.) y situacionales (contexto educativo, organizacional, familiar, ...), sin formación, sin el contexto y realidad inmediata que rodea a la persona, etc. El haz de relaciones que se producen intrasistemas e intersistemas, son los elementos capitales que conforman la adquisición de competencias y, por ende, del “ser” competente. En consecuencia, desde esta perspectiva circular, el proceso de enseñanza-aprendizaje se comprende dentro de la consideración de la competencia como un sistema integrador de relaciones.

Por tanto, la enseñanza de competencias se considera como un sistema central, compuesto de varios subsistemas, y de otros sistemas que lo rodean e interaccionan con el mismo.

Las relaciones que se producen en los subsistemas mencionados tienen vinculación con los restantes sistemas. Por ejemplo, si la persona alcanza las metas propuestas en la enseñanza basada en las competencias y desarrolla comportamientos, habilidades, destrezas, etc., óptimas y eficaces en diversas situaciones y contextos, su desarrollo personal y su desempeño profesional será exitoso, con lo que, con toda probabilidad, le reportará satisfacciones en otros ámbitos más amplios, como la familia, el trabajo, el entorno de amigos, etc., siendo extrapolable este éxito a la comunidad, a la sociedad, etc.

Cabe decir también que esas relaciones se caracterizan por entidades propias del sujeto (variables personales) y del entorno inmediato en el que se mueve (variables

situacionales): relaciones *emocionales*, relaciones *sociales*, se transmiten *valores*, *creencias*, etc.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias se inicia, se vincula, se relaciona, se integra y se desarrolla en este complejo conglomerado de relaciones en el que se establece una relación sistémica, dialéctica, holística y circular, siendo el eje central de todo ello el microsistema de las competencias – ser competente.

En conclusión, el recorrido que en este capítulo se ha realizado del enfoque orientado a las competencias a través de su doble origen, educativo y organizacional, en el que se ha contemplado la definición, así como las orientaciones teóricas, los modelos, la tipología que conforma a esta perspectiva y la formación desde una disciplina educativa, ha servido para comprobar que este constructo posee un significado amplio y complejo, además de ser multidimensional, multidisciplinar y entrañar cierta dificultad a la hora de encontrar una definición consensuada:

- Es amplio porque incluye aspectos y criterios vinculados *al ser, al saber, al saber hacer, al querer hacer y al poder hacer*.
- Difícil de definir ya que contiene tanto *elementos internos* como *externos* al sujeto.
- Es multidimensional porque incluye *conocimientos, actitudes, aptitudes y rasgos personales, habilidades, destrezas, emociones, motivación*, entre otras conductas y características;
- Es multidisciplinar porque los enfoques y los modelos explicativos que sustentan y orientan la praxis del mismo van desde *disciplinas psicológicas y educativas* hasta *estrategias empresariales-organizacionales y contextuales*.

Pero, a pesar de todos estos matices, existe un consenso entre los autores en calificar a la competencia como al conjunto de variables personales, (procesos cognitivos y conductas observables) y situacionales que se encuentran relacionadas con un desenvolvimiento bueno o excelente en una determinada labor y en una organización

concreta (Gallego, 2000²⁴²; Alcover et al., 2004²⁴³; Pereda y Berrocal, 2011²⁴⁴). Dicho de otra forma, la competencia se presenta a través de la combinación de conocimientos, conductas, habilidades, actitudes, aptitudes y rasgos personales, recursos del entorno y aspectos motivacionales, etc., que favorecen que la persona sea efectiva; es decir, para que exista un buen desempeño en diversos contextos se necesita ser flexible, tener capacidad de adaptación y habilidades socio-cognitivas-afectivas. (Mischel, 1999²⁴⁵; 2004²⁴⁶; Blanco, 2007²⁴⁷; Hellerriegel, 2009²⁴⁸).

Como se ha comprobado, el enfoque orientado a las competencias es positivo en cualquier organización e institución formativa, ya que permite no sólo conocer los contenidos de una profesión específica, sino también los procedimientos, las habilidades, las destrezas, las capacidades, la resolución de problemas ante situaciones de incertidumbre y de entornos cambiantes, etc., Todos estos componentes van a ser condicionantes (véase figura 4) en cualquier diseño y planificación formativa.

Por ello, el siguiente capítulo gira en torno a estudiar las competencias del profesorado de Educación Primaria en el Sistema Educativo Español actual y, específicamente, las de los docentes de la especialidad de Música de este nivel de enseñanza. También se hará referencia a estudios e investigaciones que sobre este tema se han efectuado, haciendo mención especial a los trabajos realizados en España y en Canarias.

²⁴² Gallego, R (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá. D.C. Universidad Pedagógico Nacional.

²⁴³ Alcover, C. M., Martínez Iñigo, D., Rodríguez Mazo, F. y Domínguez Bil-bao, R. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.

²⁴⁴ Pereda, S. y Berrocal, F. (2011). *Dirección y gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

²⁴⁵ Mischel, W. (1999). *Introduction to personality*. Fort Worth: Harcourt Brace College

²⁴⁶ Mischel, W. (2004). *Toward an integrative science of the person*. Annual Review of Psychology, 55, 1-22.

²⁴⁷ Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.

²⁴⁸ Hellerriegel, D. (2009). *Administración: un enfoque basado en competencias*. México: CenageLearning.

En este capítulo se pudo ver que una formación profesional integral basada en el desarrollo de competencias a través de los conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, etc., permite resolver de manera eficaz las tareas y funciones propias de una profesión. En este sentido, ¿qué competencias educativas, tanto las genéricas de la etapa como las específicas de su materia, consideran necesarias los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria para un desempeño profesional eficaz?

CAPÍTULO II

Las competencias de Educación Musical en el marco de la Educación Primaria

1. Introducción

La evolución que ha experimentado la sociedad en los últimos años es un hecho innegable. Es más, aún continúa en ese proceso de desarrollo. Ha sido un proceso acelerado de cambios y transformaciones constantes, principalmente, en el campo tecnológico, económico, político y social. El foco de esos cambios ha girado en torno a dos tipos de dimensiones: cambio de *pensamiento* y *acciones* enfocada a satisfacer las necesidades de una sociedad que demanda más y mejores bienes y servicios (Peters, 2000²⁴⁹; Palomares, 2004²⁵⁰; García-Peñalvo, 2011²⁵¹).

Desde esta perspectiva, y como se ha podido comprobar en el capítulo anterior, el mercado laboral y, más concretamente, la comunidad educativa “exigen” personas cada vez mejor preparadas, con mayores capacidades y habilidades para poder afrontar y dar respuestas a aquellas situaciones complejas con las que las empresas, organizaciones, instituciones, etc., se enfrentan actualmente. Así, se requiere de personas que sepan trabajar en equipo, que exploten su creatividad, que sepan tener autocontrol en situaciones y contextos diversos, que tengan poder de decisión y motivación, que tengan interés por

²⁴⁹ Peters, O. (2000). *The transformation of the university into an institution of independent learning*. In T. Evans y D. Natién, “*Changing University Teaching. Reflections on creating educational Technologies*” (pp. 10-23). London: Kogan.

²⁵⁰ Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha.

²⁵¹ García-Peñalvo, F. J. (2011). *La Universidad de la próxima década: La Universidad Digital*. En C. Suárez-Guerrero & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Universidad y Desarrollo Social de la Web* (pp. 181-197). Washington DC, USA: Editandum.

la planificación de tareas, etc. Por tanto, y ante este contexto en el que dichos cambios juegan un papel importante, la formación basada en las competencias se concibe como un recurso necesario, aspecto que han tenido en cuenta los principales representantes europeos en materia de educación (véase capítulo 1, punto 5). De ahí que dicha formación basada en competencias hoy día sea una realidad en muchas naciones de Europa y en otros países extracomunitarios (Bricall y Brunner, 2000²⁵²; Comisión Europea, 2002²⁵³; Mora, 2004²⁵⁴; Goñi, 2005²⁵⁵); aunque se debe comentar que dicha formación empezó a concebirse en la década de 1.990 en instituciones formativas como modelo de enseñanza basado en actuaciones, procedimientos, habilidades, actitudes, destrezas, lógicas, etc., para que los sujetos aprendieran a explorar y ejecutar las estrategias a seguir ante situaciones complejas, problemáticas y cambiantes. Por tanto, las citadas acciones, procedimientos, actitudes, etc., eran elementos fundamentales, integrantes y condicionantes del proceso formativo (Schön, 1992²⁵⁶; 1998²⁵⁷).

A este respecto, muchas instituciones y organismos en la actualidad han empezado a adaptar sus procesos formativos hacia un enfoque por competencias; de este modo, algunos países miembros de la Unión Europea comenzaron a cambiar su sistema de formación, dando un salto cualitativo hacia los fundamentos de una enseñanza orientada a las competencias, adaptándose, de esta manera, a los acuerdos alcanzados en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior sobre una educación basada en el desarrollo de competencias claves. (Hans-Gerd, J., 2007²⁵⁸; Perrenoud, 2008²⁵⁹).

²⁵² Bricall, J. M. y Brunner, J. J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Documento Columbus sobre gestión universitaria.

²⁵³ Comisión Europea (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (2002/C 142/01). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 14.6.2002, ES.

²⁵⁴ Mora, J. G. (2004) *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 35, 13 - 37.

²⁵⁵ Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro

²⁵⁶ Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Madrid: Paidós

²⁵⁷ Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

²⁵⁸ Hans-Gerd, J. et al. (2008). *Perspectivas de la ciencia policial en Europa*, Bramshill. www.cepol.europa.eu

²⁵⁹ Perrenoud, P (2008). Transmisión de conocimientos y competencias. *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*, 5, 21-35 Barcelona: Octaedro.

Todas estas circunstancias han desembocado en que las instituciones responsables de las actuaciones formativas en materia de educación hayan adoptado y adaptado el enfoque orientado por competencias a su proceso de formación, no sin presentar algunas dificultades derivadas de aspectos estructurales y metodológicos (Perrenoud, 2004²⁶⁰; Montero, 2010²⁶¹).

A partir de todos los cambios sociales citados y de la inclusión de la enseñanza por competencias en el proceso formativo, una de las funciones docentes importantes, dentro de la institución escolar, es la que fundamenta su cometido hacia la adecuación y mejora del trabajo por competencias. El desarrollo del trabajo orientado a las competencias ha sido primordial dentro de cualquier institución en base a (Mayer y Salovey, 1993²⁶²): a) la motivación y satisfacción laboral; b) la capacidad para trabajar en equipo; c) la capacidad para controlar y planificar las tareas y actividades; d) la capacidad de actuación, toma de decisiones, asumir responsabilidades, adaptarse a situaciones cambiantes, etc.

En definitiva, la formación del docente basada en el enfoque orientado a las competencias se centraría no solo en el aprendizaje de conocimientos propios de su profesión para poder desempeñar su labor de manera eficaz, sino que también son imprescindibles otros elementos o aspectos igual de importantes como son las capacidades, las habilidades, la motivación, los rasgos personales, la planificación, el trabajo grupal, etc., a potenciar en el profesorado; se estaría hablando de que dichos docentes desarrollarían su *saber ser* y *saber estar*, su *saber hacer*, su *querer hacer* y su *poder hacer* para ser mejores profesores con una acción o actuación afectiva y efectiva.

En este segundo capítulo se abordará el estudio de las competencias en el desempeño profesional desde una triple perspectiva. La primera, será objeto de revisión la normativa legal que regula las funciones y competencias que presta el docente en Educación Primaria.

²⁶⁰ Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Grao.

²⁶¹ Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, pp 19-37.

²⁶² Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433-442.

Con posterioridad, la segunda perspectiva tendrá en consideración la normativa que regula el currículo de educación Musical en Educación Primaria y su vinculación con los presupuestos teóricos y las competencias básicas de la enseñanza musical en esta Etapa Educativa.

En una tercera perspectiva se destacarán aquellos componentes o elementos claves que forman parte de las características personales y sociales del sujeto, que se ponen de manifiesto o de relieve en el trabajo diario de cualquier profesión, en este caso, el desempeño de la función docente, y que son fundamentales para entender el trabajo orientado o centrado en las competencias.

Para acabar este capítulo se hará referencia a los estudios que se han realizado sobre las competencias en el marco de la Educación Primaria desde la perspectiva del profesorado (especialmente de los profesores y profesoras de Educación Musical) y su influencia en el desempeño eficaz de la función docente.

La importancia de las competencias en el mundo educativo es indudable. Solo se tiene que ver la integración de las mismas en la enseñanza obligatoria, la formación universitaria y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Son un objeto fundamental y un elemento vertebrador de la enseñanza y de la formación profesional. Este constructo se ha constituido, en este ámbito, como un *sistema integrador del saber, saber hacer, saber ser y estar, poder hacer y querer hacer* (Cardona y Rey, 2008²⁶³; 2010²⁶⁴).

En el sentido indicado, Ley Orgánica de Educación (LOE²⁶⁵), promulgada en 2006, introdujo las competencias básicas en el currículo de la enseñanza obligatoria. En la actualidad, las competencias suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes

²⁶³ Cardona, P. y Rey, C. (2008). *El liderazgo centrado en la misión: cómo lograr el liderazgo en toda la organización*. Ocasional paper 08/04. Barcelona: IESE.

²⁶⁴ Cardona, P. y Rey, C. (2010). *Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo. Ideas*. Revista de antiguos alumnos del IESE, 118, 1-3.

²⁶⁵ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado

sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (LOMCE, 2013²⁶⁶).

Según lo explicitado en párrafos anteriores, se puede decir que el *contexto educativo es el que ha contribuido a que el enfoque centrado en las competencias se sitúe y predomine en los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

2. Normativa legal que regula las competencias de la Educación Primaria en España.

Como bien se describió en el anterior Capítulo I, el proyecto de la OCDE, denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) define las competencias básicas como *conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación.* Así, se consideran competencias fundamentales aquellas imprescindibles que necesitan todos los seres humanos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o “key competencias” son aquellas que son esenciales para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

A partir del proyecto DeSeCo, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y, por supuesto, España, comienzan a reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias. Así, la Unión Europea (a partir del año 2004) se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave que sirvieran como referencia para los sistemas educativos de los países miembros.

²⁶⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.). Sección I. Disposiciones generales. Jefatura del Estado.

El caso es que el currículo básico establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) *apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas*. El resultado son las 8 competencias básicas que hoy configuran el marco legal en que debemos desenvolvernó (véase Capítulo I, punto 5.1).

2.1. Las competencias básicas en el currículo de Educación Primaria

El artículo 6 de la LOE (2/2006)²⁶⁷, así como el artículo 5 del Real Decreto 1513/2006²⁶⁸, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se entiende por currículo, el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

Asimismo, el Anexo I del Real Decreto 1513/2006 define las competencias como *aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Éstas son las que debe haber desarrollado el alumno al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*.

Siguiendo este Anexo I, el mismo sigue comentando que:

“La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al

²⁶⁷ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

²⁶⁸ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.”

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.

5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Por su parte, en la *Comunidad Autónoma de Canarias*, tras la implantación de los currículos establecidos en el Decreto 89/2014²⁶⁹, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, y con el fin de proporcionar un marco de referencia coherente para la descripción del grado de desarrollo y adquisición de las competencias descritas en la Orden ECD/65/2015²⁷⁰, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en el Preámbulo del Decreto 89/2014, entiende el *currículo competencial* de la *educación primaria* en Canarias: “... el alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para continuar desarrollándose como ciudadanía activa, crítica y responsable en el plano individual, social y académico-profesional; ... que *facilita y orienta el desempeño docente, fomentando la integración de las áreas en situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas a través de la participación activa en entornos socialmente relevantes y significativas que se puedan desarrollar o simular en el contexto educativo*; ...que visibiliza los principios pedagógicos de una escuela que persigue el éxito de todo el alumnado, que supera factores generadores de desigualdad y el riesgo de exclusión social; que facilita las relaciones entre áreas y que cuida la coherencia y el tránsito entre etapas y niveles, todo ello con el fin de garantizar, desde los primeros años de escolarización, la continuidad en la formación del alumnado y la prevención del abandono escolar temprano”.

²⁶⁹ DECRETO 89/2014 (2014) *Decreto 89/2014 de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC Nº 156. Miércoles 13 de agosto de 2014 - 3616

²⁷⁰ ORDEN ECD/65/2015 (2015) *Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003 (18 págs.)

En definitiva, la inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades fundamentales:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas, como los informales y no formales.
- Permitir a todos los alumnos y alumnas integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
- Orientar la enseñanza al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las áreas de conocimiento encontramos los referentes que permiten el desarrollo de las competencias. En cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Los objetivos y los contenidos contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias mientras que los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición.

El artículo 7 del Real Decreto 1513/2006²⁷¹ establece:

- Las competencias básicas se deberán adquirir en la enseñanza básica y a su logro debe contribuir la educación primaria.
- Las enseñanzas mínimas, los currículos establecidos por las Comunidades Autónomas y su concreción contribuirán a desarrollar las Competencias Básicas.
- El trabajo en las áreas del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe contemplarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares puede facilitar también el logro de las competencias básicas.

²⁷¹ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria. *BOE 293 – 8 de diciembre de 2006. Jefatura del Estado.*

Inciendo en este mismo aspecto y con muy parecidos términos, el anexo I del Real Decreto 1513/2006²⁷² concreta que determinados aspectos pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, al análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital, a saber:

- La organización y funcionamiento de los centros y aulas
 - La participación del alumnado
 - Las normas de régimen interno
 - El uso de determinadas metodologías y recursos didácticos
 - La concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar
- Por otro lado, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades extraescolares y complementarias puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Siguiendo con el anexo I del Real Decreto 1513/2006 y el artículo 7 del Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, la educación primaria deberá incluir, al menos, las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística. Esta competencia se refiere a:

- a) Utilización del lenguaje como instrumento de:
 - Comunicación oral y escrita
 - Representación, interpretación y comprensión de la realidad
 - Construcción y comunicación del conocimiento
 - Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta

²⁷² Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria. *BOE 293 – 8 de diciembre de 2006. Jefatura del Estado.*

b) Comprensión y expresión lingüística de los contenidos y aplicación a distintos contextos de la vida.

c) Hábitos de lectura y escritura.

- Actitudes de escucha, exposición y diálogo, teniendo en cuenta y respetando las opiniones de los demás.
- Dominio de la lengua oral y escritura en múltiples contextos.
- Uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

2. Competencia de razonamiento matemático. Esta competencia se refiere a:

- Habilidad para utilizar y relacionar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir como para interpretar los distintos tipos de información.
- Resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana.
- Conocer los elementos geométricos, su presencia y aplicación a la vida cotidiana.
- Habilidad de interpretar y expresar con claridad y precisión, informaciones, datos y argumentaciones.
- Comprender y expresar un razonamiento matemático.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.

Esta competencia se refiere a:

- Comprensión de sucesos tanto naturales, como los generados por la acción humana y predecir sus consecuencias para la salud y la sostenibilidad medioambiental.
- Habilidad para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos: salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.
- Influencias de las personas en el medio físico, su asentamiento, su actividad y las modificaciones que introducen.

- Desarrollo y aplicación de actitudes y hábitos del conocimiento científico: identificar y plantear problemas, observar, analizar, experimentar, comunicar los resultados, aplicar a distintos contextos, etc.

4. Competencia digital y tratamiento de la información. Esta competencia se refiere a:

- Habilidades en el tratamiento de la información: buscar, obtener, procesar y comunicar información y poder transformarla en conocimiento.
- Búsqueda, selección, registro, tratamiento y análisis de la información utilizando técnicas y estrategias diversas: orales, escritas, audiovisuales, digitales o multimedia.

5. Competencia social y ciudadana. Esta competencia se refiere a:

- Comprensión de la realidad social en que se vive.
- Actitudes y hábitos de convivencia y vida en sociedad.
- Solución de conflictos de forma pacífica.
- Respeto a los derechos y deberes sociales y ciudadanos.
- Aceptación, respeto y utilización de los valores democráticos para afrontar la convivencia y la resolución de conflictos.

6. Competencia cultural y artística. Esta competencia se refiere a:

- Conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas de nuestro entorno andaluz y en general del patrimonio cultural de los diferentes pueblos.
- Conocimiento de las técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural.
- Desarrollar y valorar la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida. Esta competencia se refiere a:

- Saber iniciarse en el aprendizaje.
- Ser consciente de lo que se sabe, de cómo se aprende y de cómo se progresa en el aprendizaje.
- Desarrollo de técnicas de atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, técnicas de trabajo intelectual, motivación de logro, trabajo en grupo, autoevaluación, etc.

8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Esta competencia se refiere a:

- Ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, sentido crítico y cooperación.

En cuanto a los objetivos que se persiguen en la Educación Primaria, el artículo 3 del Real Decreto 1513/2006²⁷³ expone que:

“La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*
- b) *Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.*
- c) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*

²⁷³ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria. BOE 293 – 8 de diciembre de 2006. Jefatura del Estado.

- d) *Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.*
- e) *Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.*
- f) *Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.*
- g) *Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.*
- h) *Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.*
- i) *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*
- j) *Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.*
- k) *Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*
- l) *Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.*
- m) *Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*
- n) *Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.”*

Por su lado, la Ley 2/ 2006²⁷⁴, de 3 de mayo, en lo que refiere a las *funciones y competencias del profesorado*, en su artículo 91 expone que:

“Punto 1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- a) La *programación* y la *enseñanza* de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La *evaluación* del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La *tutoría* de los alumnos, la *dirección* y la *orientación* de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La *orientación educativa*, académica y profesional de los alumnos, en *colaboración*, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La *atención al desarrollo intelectual*, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La *promoción, organización y participación* en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las *actividades* del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La *información* periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La *coordinación de las actividades docentes*, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La *participación en la actividad general del centro*.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

²⁷⁴ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Punto 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.”

En lo que concierne al capítulo 2 de esta misma Ley, “profesorado de las distintas enseñanzas”, el artículo 93 refiere a los profesores de Educación Primaria y expone que:

1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.
2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

El capítulo 3, de la formación del profesorado, éste dice que:

“Artículo 100. *Formación inicial.*

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.
2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza.

3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior.
4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

Artículo 102. *Formación permanente.*

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.
4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Artículo 103. *Formación permanente del profesorado de centros públicos.*

1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.
2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países.

2.2. Las competencias en el currículo de la enseñanza musical en Educación Primaria

La música es, y ha sido, una de las artes por excelencia existentes en la sociedad desde los inicios de la vida humana. En la Prehistoria se habla de sonidos ejecutados por los hombres prehistóricos para comunicarse, empleando para ello piezas de huesos o piedras, y que, además, usaban para ahuyentar, asustar o atacar animales. Siglos después la música fue considerada, junto con la danza y la poesía, una de las artes de la Civilización Griega empleándose en todo tipo de festejos y actos solemnes de cualquier persona, por lo que su uso se hacía tan cotidiano como podría ser el comer.

Hoy día, la música sigue formando parte de la sociedad mundial en general y de la española en particular, permaneciendo muy arraigada en la tradición, las costumbres y los festejos de la sociedad.

Desde el punto de vista educativo, en España, la educación musical ha pasado por diversas etapas; sin embargo, en estos momentos, la Ley Orgánica 2/2006²⁷⁵, de 3 de

²⁷⁵ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

mayo de Educación (LOE) es una Ley que sigue vigente parcialmente, conviviendo con la actual Ley de Educación, LOMCE (2013²⁷⁶).

2.2.1. LOE (2006): La Educación Musical en la Etapa de Educación Primaria

La música contribuye a la educación intelectual, corporal y emocional. Es el vehículo ideal para educar la sensibilidad, desarrollar la personalidad, tomar conciencia de sí mismo y de los otros, estimula la capacidad creadora, establece relaciones personales, capta las manifestaciones del mundo sonoro, se moldea su alma sensible, se forma en él una conciencia de lo que es, debe y puede ser el arte, lo acerca a sus semejantes, le despierta en el sentido sonoro, forma su carácter y le convierte en un ser sensible. El canto coral es el mejor ejemplo de armonía y convivencia. Contribuye, además, a que los alumnos se formen criterios para valorar la calidad de la música y desarrollar preferencias y procedimientos específicos como la audición, el análisis de datos sonoros, la prevención y defensa de agresiones sonoras y ambientales, la interpretación con instrumentos, la danza y el movimiento expresivo musical. La Educación Musical colabora también con el resto de materias educativas, siendo su objetivo final la formación integral de la persona en todos los aspectos de su personalidad a través de la música.

La educación musical es un proceso de transmisión más o menos consciente y voluntaria de conocimientos y habilidades relacionadas con la música. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado y secuenciado para la etapa escolar con la finalidad de completar el campo expresivo – receptivo del alumnado, y con la pretensión de desarrollar las aptitudes específicas y las habilidades propias de la vida profesional de su elección (Hargreaves, 1998²⁷⁷).

²⁷⁶ Ley Orgánica (8/2013). *Ley Orgánica de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.). Sección I. Disposiciones generales. Jefatura del Estado

²⁷⁷ Hargreaves, D.J. (1998): *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Editorial Graó.

Todos los niños tienen derecho a educarse musicalmente y la institución escolar ha de potenciar una serie de valores culturales relacionados con ella: “la tarea del educador musical consiste primordialmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles” (Swanwick, 2000, p.14²⁷⁸).

En Educación Primaria, la enseñanza de la música es progresiva, evoluciona con el niño y se va adaptando a sus intereses y capacidades desde la Educación Infantil hasta la Secundaria. Se utiliza una metodología basada en la experimentación y participación, y se enseña de forma lúdica, jugando con la música a través de los ejercicios. Su enseñanza está relacionada con otras áreas artísticas y con el desarrollo general del niño, así que se pretende que su aprendizaje se vea reflejado en su vida familiar, social, etc. Según Bernal y Calvo (2000²⁷⁹), la enseñanza – aprendizaje en el aula ha de ser activa, lúdica, vivencial, globalizadora y creativa. Se realiza por medio del canto, la instrumentación, el movimiento y la danza, el juego dramático, la audición y el Lenguaje Musical, es decir, expresión o elaboración musical, y percepción o escucha atenta.

Dicho lo anterior, La Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE²⁸⁰) trata conjugar los valores culturales con los propiamente artísticos. Se incorporan las *competencias básicas* para adaptarse a la normativa europea de educación. En cuanto a los contenidos del currículo de música, se adecuan para poner de manifiesto, y de la forma más explícita posible, sus evidentes valores interdisciplinarios (Del Álamo, 2013²⁸¹). La *figura 7* ilustra el currículo de la LOE en cuanto a la Educación Musical.

²⁷⁸ Swanwick, K. (2000): *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid, Ediciones Morata.

²⁷⁹ Bernal Vázquez, J. y Calvo Niño, M^a. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe

²⁸⁰ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

²⁸¹ Del Álamo, L. (2013). *Música y LOMCE*. Revista de Música Sineris (nº14). Recuperado de: http://www.sineris.es/musica_y_lomce_punto_final.html

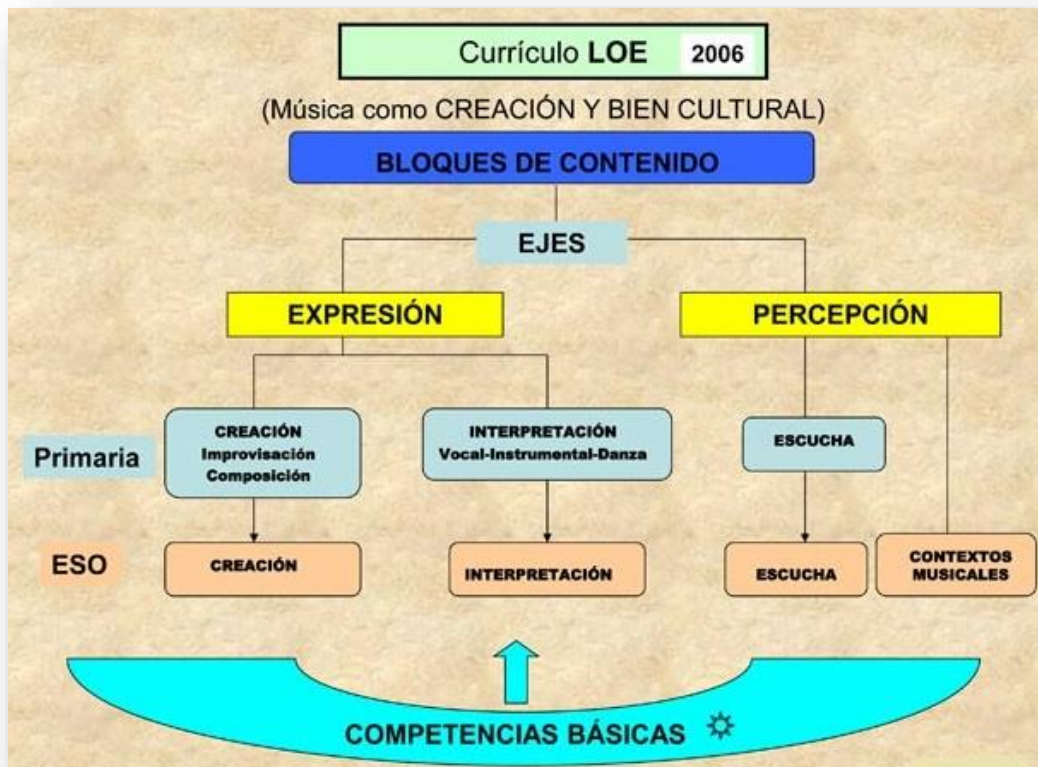


Figura 7. Currículo LOE, 2006.

Fuente. Elaboración propia a partir de Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (B.O.E. n° 106 de 4/5/2006) y Del Álamo (2013).

Tal como se lee en la LOE, tres son los principios fundamentales: la *calidad y la equidad, el esfuerzo compartido y el compromiso* con la Unión Europea:

- El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.
- El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

Por encima de todo esto, el objetivo último es sentar las bases que permitan hacer frente a los nuevos e importantes desafíos que la educación española tiene que hacer frente, así como lograr las metas propuestas.

Un tratamiento de la educación musical adecuado a su potencial en la formación integral del alumnado debería guardar relación con las horas lectivas que se contemplan en la organización curricular de la etapa de primaria. Esta circunstancia no se produjo al desarrollar la LOE, lo que supone un paso atrás respecto a su presencia en las enseñanzas surgidas de la implantación de la LOGSE²⁸².

Con la implantación de la LOE no se mejoró la situación en primaria. El alumnado escolarizado en esta etapa recibió, en la mayoría de los centros, educación musical en una sola sesión semanal de 45, 50, 55 ó 60 minutos en función de la organización académica de cada centro. Sus contenidos estaban integrados en el área de artística junto a los propios de educación plástica, materia que goza, con carácter casi general, de más carga lectiva.

Los fundamentos de la reforma LOE, el debate parlamentario y el estudio efectuado en el Consejo Escolar del Estado pusieron bajo sospecha en el colectivo docente la nueva propuesta curricular que en la práctica infravaloraba el papel de la educación musical en las enseñanzas obligatorias (Pesquero et al, 2008²⁸³).

Por tanto, la LOE orienta al Sistema Educativo a conseguir (artículo 2):

- a) *El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
- b) *La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
- c) *La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos*

²⁸² Ley orgánica (1/1990). *Ley Orgánica de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial de Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990. Jefatura del Estado.

²⁸³ Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241,447-466.

- y la resolución pacífica de los mismos.*
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.*
 - e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.*
 - f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.*
 - g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.*
 - h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.*
 - i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
 - j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.*
 - k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

Como bien decíamos con anterioridad, la LOE introduce el término de competencias básicas en su Real Decreto 1631/2006²⁸⁴, por el que se establecen las enseñanzas mínimas. Su inclusión en el currículo tiene varias finalidades: a) *Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales como los informales y no formales;* b) *permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes*

²⁸⁴ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* núm. 5, de 5 de enero de 2007, páginas 677 a 773(97 págs.)

situaciones y contextos y orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto al *profesorado de Música*, el artículo 96 expone que el profesorado de enseñanzas artísticas:

1. Para ejercer la docencia de las enseñanzas artísticas será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o del título de Grado correspondiente o titulación equivalente a efectos de docencia, sin perjuicio de la intervención educativa de otros profesionales en el caso de las enseñanzas de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior y de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia, pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las Comunidades Autónomas. En el caso de las enseñanzas artísticas profesionales se requerirá, asimismo, la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100 de esta Ley.
2. En la regulación de las enseñanzas artísticas superiores el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá incluir otras exigencias para el profesorado que las asuma, derivadas de las condiciones de inserción de estas enseñanzas en el marco de la educación superior.
3. Excepcionalmente, para determinados módulos o materias, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación.
4. Para las enseñanzas artísticas superiores, excepcionalmente, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá

cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000²⁸⁵, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería. Para estas enseñanzas el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá la figura de profesor emérito.

Así pues, el Real Decreto 1594/2011²⁸⁶, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 3 declara:

“Asignación de las áreas de Educación Infantil y de Educación Primaria a las diferentes especialidades.

Punto 2. El profesorado del Cuerpo de Maestros con la especialidad de «Educación Primaria» tendrá competencia docente en todas las áreas de este nivel. Para impartir la música, la educación física, las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras se requerirá además estar en posesión de la especialidad correspondiente.

Punto 3. El profesorado del Cuerpo de Maestros con las especialidades de las diferentes Lenguas Extranjeras, Educación Física y Música, impartirá las áreas de su especialidad y podrá impartir las áreas propias de la especialidad de «Educación Primaria».”

²⁸⁵ Ley Orgánica (4/2000). *Ley Orgánica de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. BOE, núm. 10, de 12/01/2000

²⁸⁶ Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2011*, páginas 116652 a 116657 (6 págs.)

2.2.2. LOMCE (2013): La Educación Musical en la Etapa de Educación Primaria

2.2.2.1 Perspectivas generales

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, también conocida como la LOMCE²⁸⁷, es la Ley que rige actualmente el sistema educativo español junto, con la LOE²⁸⁸.

La LOMCE comparte muchos de sus artículos con los de la LOE, manteniendo muchos de los principios que le otorga al sistema educativo español modificando únicamente los párrafos b) k) y l) y añadiendo los párrafos h) y q)

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

²⁸⁷ Ley Orgánica (8/2013). *Ley Orgánica de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.). Sección I. Disposiciones generales. Jefatura del Estado

²⁸⁸ Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

En cuanto al currículo dispuesto en la LOMCE, ésta entiende el currículo como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas, estando integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias básicas, los contenidos, la metodología didáctica y los criterios de evaluación. Además, la LOMCE añade un nuevo elemento del currículo que son los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

La Educación Primaria ha quedado organizada en seis cursos. El área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural desaparece y, en su lugar, se trabajarán las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Existe la posibilidad de elegir entre Religión y/o Valores Sociales y Cívicos.

Según el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2015²⁸⁹), se trabajarán en todas las áreas de la etapa, de manera transversal y sin perjuicio de su tratamiento más específico en algunas áreas concretas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

La lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquel que presenta dificultades en su expresión oral.

Las áreas se organizan en bloques de asignaturas:

- *Troncales*, cuyos contenidos comunes, estándares de aprendizaje evaluables y horario lectivo mínimo, se establecen por el Gobierno, con carácter general para todo el alumnado, que debe cursarlas obligatoriamente.

²⁸⁹MEC. (2015). *LOMCE. Paso a paso: Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacionmecd/mc/lomce/lomce/pasoapaso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4.pdf

- *Específicas*, cuyos estándares de aprendizaje evaluable son establecidos por el Gobierno, correspondiendo a las Administraciones educativas determinar sus contenidos. A su vez, pueden ser:
 - *Obligatorias para los alumnos y alumnas*: las áreas de «Educación Física» y «Religión» o «Valores Sociales y Cívicos» han de ser cursadas por todos los alumnos y alumnas, todos los cursos.
 - *De opción*: A elegir entre «Educación Artística», «Segunda Lengua Extranjera» y si los padres o tutores legales no la han elegido anteriormente «Religión» o «Valores Sociales y Cívicos».
- *De libre configuración autonómica*, cuyo diseño curricular es competencia de las distintas Administraciones educativas. Entre ellas se incluirá el área «Lengua Cooficial y Literatura», cuando proceda.

Materias en Primaria					
6 CURSOS	TRONCALES (5)	ESPECÍFICAS (MÍNIMO 3)		LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA (número indeterminado)	SE TRABAJA EN TODAS LAS ÁREAS
		LAS CURSAN TODOS LOS ALUMNOS	SE CURSA AL MENOS UNA DE ELAS (1)		
MATERIAS	1- Ciencias de la Naturaleza. 2- Ciencias Sociales. 3- Lengua Castellana y Literatura. 4- Matemáticas. 5- Primera Lengua Extranjera.	1- Educación Física. 2- Religión o Valores Sociales y Cívicos*. (*estas últimas a elección de los padres o tutores)	1.-Educación Artística. 2- Segunda Lengua Extranjera. 3-Religión*. 4- Valores Sociales y Cívicos*. (*estas podrán elegirse si no se han elegido anteriormente)	1- Lengua Cooficial y Literatura. Para todos los alumnos de las CCAA que posean lengua cooficial. (1) podrán cursar algún área más, que podrá ser: • asignatura específica no cursada o refuerzo troncal • Otras áreas a determinar.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Expresión oral y escrita • Comunicación audiovisual • Tecnologías de la Información y Comunicación • Emprendimiento • Educación cívica y constitucional
	HORARIO	El horario lectivo mínimo de asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la Educación Primaria y no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa. (1) En función de la oferta educativa de cada Administración educativa y en su caso de los centros docentes.			

Figura 8. Materias en Primaria.

Fuente. Elaboración propia a partir de Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. nº 295 de 10/12/2013).

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. El alumnado accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Aquel alumnado que no logre los objetivos y/o alcance el grado de adquisición de las competencias podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de las evaluaciones individualizadas de tercer curso, y de final de la Educación Primaria.

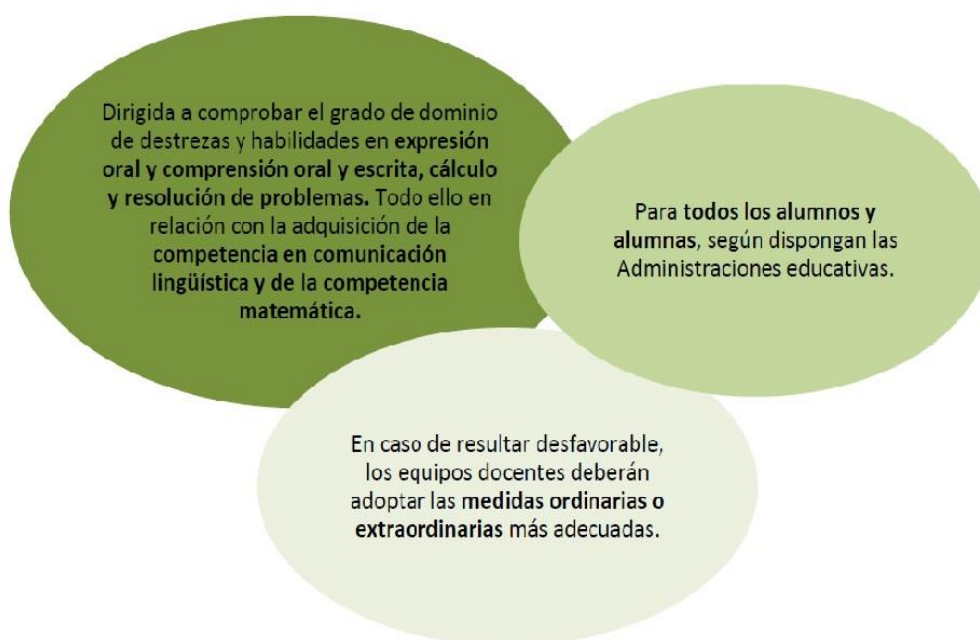


Figura 9. Evaluación individualizada al finalizar el 3^{er} curso de Educación Primaria.
Fuente. Recuperado de MEC. (2015²⁹⁰). LOMCE. Paso a paso: Educación Primaria.

²⁹⁰ MEC. (2015). *LOMCE. Paso a paso: Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacionmecd/mc/lomce/lomce/pasoapaso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4.pdf

El Gobierno, previa consulta a las CCAA, establecerá los **criterios de evaluación y las características generales de las pruebas** para todo el sistema educativo español.

Dirigida a **todos los alumnos y alumnas**, esta prueba comprobará el grado de adquisición de la **competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología**, así como el logro de los **objetivos de la etapa**.

El resultado de la evaluación se expresará en **niveles**. El nivel obtenido por el alumnado se hará constar en un **informe**, que será entregado a los padres o tutores legales, y que tendrá **carácter informativo y orientador** para los centros en los que el alumnado haya cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres o tutores legales y el alumnado.

Figura 10. Evaluación individualizada al finalizar el 6º curso de Educación Primaria.
Fuente. Recuperado de MEC. (2015²⁹¹). LOMCE. Paso a paso: Educación Primaria.

2.2.2.2 La Especialidad de Educación Musical

En lo que respecta a la asignatura de Música, esta pasa a ser una asignatura optativa y sin tiempo concreto para su docencia, dejando en mano de las Comunidades Autónomas la posibilidad de ofertarla o no. Sin ninguna duda podemos afirmar que esta Ley será famosa por traer consigo el peor trato dado a la Educación Musical desde que, en 1990, se produjo su generalización en el sistema educativo (Domínguez, 2014²⁹²).

²⁹¹ MEC. (2015). *LOMCE. Paso a paso: Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacionmecd/mc/lomce/lomce/pasoapaso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4.pdf

²⁹² Domínguez Nonay, B. (junio de 2014). *La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE*. Fórum Aragón, (nº 12), pp. 50-52.

En lo referente a la Comunidad Autónoma de Canarias, y siguiendo el *Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*, la Educación Artística, con ella la Música, se sigue manteniendo dentro del horario de Educación Primaria.

Anexo 4.º
Horario

ÁREAS	sesiones semanales de 45' por curso					
	CURSOS					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Ciencias de la Naturaleza	3	2	3	2	2	2
Ciencias Sociales	2	3	2	3	2	2
Educación Artística	4	4	3	3	4	3
Educación Física	3	3	3	3	3	3
Lengua Castellana y Literatura	6	5	6	5	6	6
Lengua Extranjera (Inglés)	3	3	4	4	4	4
Matemáticas	5	6	5	6	5	6
Religión/Valores Sociales y Cívicos	1	1	1	1	1	1
2.ª Lengua Extranjera					2	2
Área de libre configuración autonómica	2	2	2	2		
Profundización curricular de un área	1	1	1	1	1	1
Total sesiones	30	30	30	30	30	30

Nota: al horario semanal se añadirá una sesión diaria de 30 minutos destinada a recreo.

Figura 11. Horario semanal para la Etapa de Educación Primaria.

Fuente. DECRETO 89/2014²⁹³, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

La Educación Musical también ha sido dividida en tres bloques. El primero de ellos está referido a *La Escucha*, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido. La escucha activa y consciente será el punto de partida para futuras creaciones, críticas constructivas y tratamiento, y valoración de la música.

²⁹³ DECRETO 89/2014 (2014) *Decreto 89/2014 de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC N° 156. Miércoles 13 de agosto de 2014 - 3616

El segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la Interpretación Musical, la creación y la improvisación de piezas musicales utilizando la voz, los instrumentos y los dispositivos electrónicos.

El tercer bloque, La Música, El Movimiento y la Danza, es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza, y la improvisación de coreografías y otras interpretaciones motrices.

Además, se ha creado un bloque referido al Patrimonio Cultural y Artístico que trabaja la idiosincrasia de las culturas, tanto en la Educación Plástica como en la Educación Musical. Este bloque está referido a las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, a las posibilidades que ofrecen los museos de conocer las obras de arte, a las profesiones de los ámbitos artísticos y a las normas de comportamiento en audiciones y representaciones artísticas.

El Decreto 89/2014²⁹⁴, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias señala, además, que la Educación Artística contribuye a la adquisición de los objetivos de la etapa y favorecerá el desarrollo de las competencias que este mismo documento recoge (Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales).

Los criterios de evaluación serán el punto de partida de la práctica de aula y con su concreción se verá facilitada esta labor. Además, se contará con los estándares de aprendizaje que determinan los indicadores que el alumnado tiene que conseguir al finalizar cada curso y que serán la referencia para las pruebas de tercero y las externas de sexto de Primaria.

²⁹⁴ DECRETO 89/2014 (2014) *Decreto 89/2014 de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC N° 156. Miércoles 13 de agosto de 2014 - 3616

A continuación, se puede observar una comparativa de los aspectos citados en el área de Educación Artística entre el decreto 126/2007²⁹⁵, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias y el decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Currículo	
DECRETO 126/2007	DECRETO 89/2014
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA	OBJETIVOS DE ETAPA
CICLOS	CURSOS
BLOQUES DE CONTENIDOS: I. Percepción de las artes visuales. II. Expresión y creación visual. III. La escucha consciente. IV. Interpretación y creación musical.	BLOQUES DE APRENDIZAJE: I. Expresión artística. II. Educación audiovisual. III. Dibujo geométrico. IV. Patrimonio cultural y artístico. V. La escucha. VI. Interpretación musical. VII. La música, el movimiento y la danza.
Diez criterios de evaluación.	Siete criterios de evaluación.
Ocho competencias básicas.	Siete competencias.
	Estándares de aprendizaje evaluables

Figura 12. Educación Artística en el Decreto 126/2007 y en el Decreto 89/2014.
 Fuente. Recuperado de Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2015²⁹⁶) Difusión del currículo de Educación Artística de Educación Primaria.

²⁹⁵ DECRETO 126/2007 (2007) *Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC Nº 112. Miércoles 6 de junio de 2007 - 902

²⁹⁶ Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2015) *Difusión del currículo de Educación Artística de Educación Primaria*. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/continuidad/difusion-curriculos-primaria/>

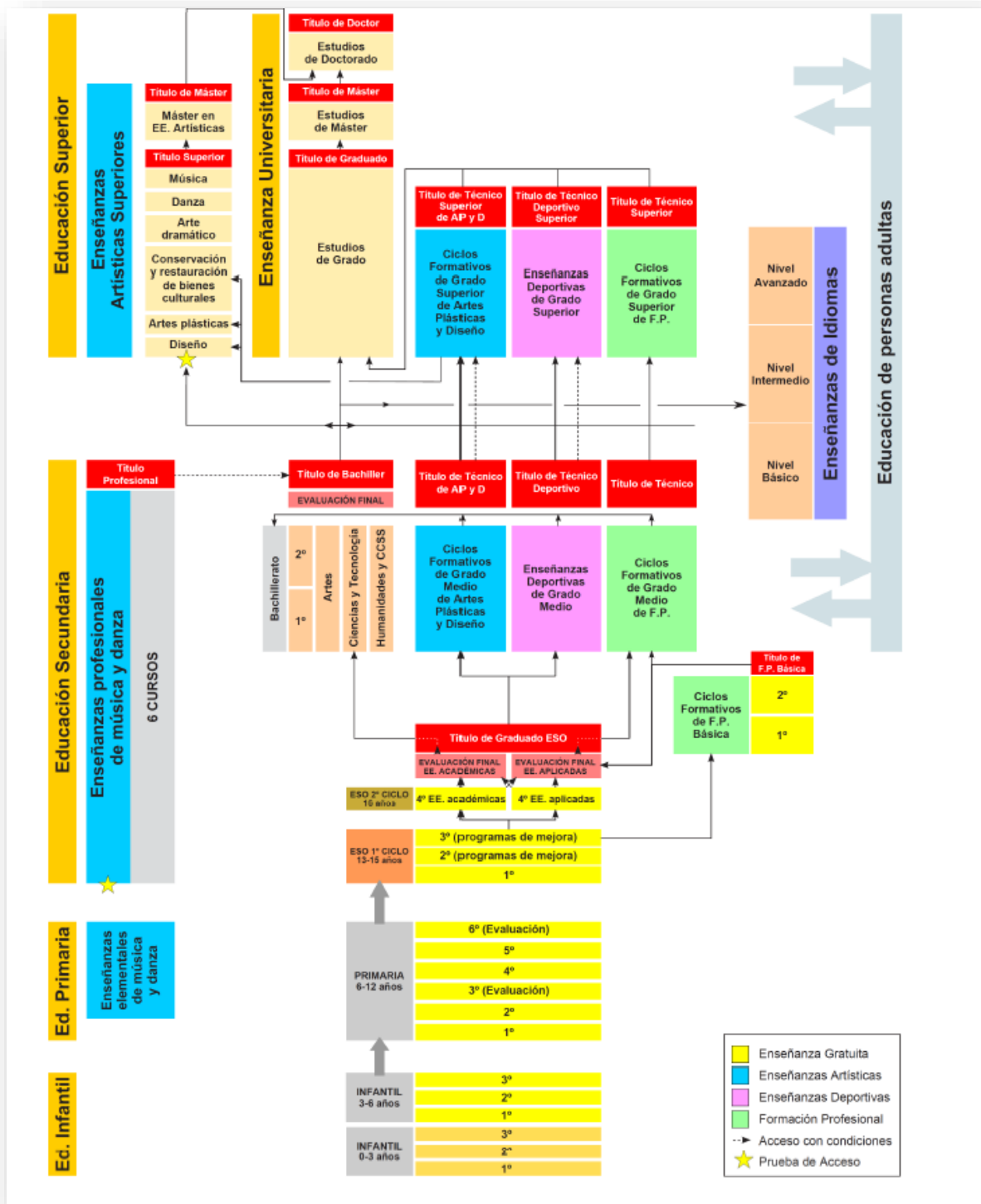


Figura 13. Estructura del Sistema Educativo Español (LOMCE). Fuente. MEC. (2015²⁹⁷) Organigrama del sistema educativo español.

²⁹⁷ MEC. (2015) *Organigrama del sistema educativo español*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema_educativo.html

Tras haber realizado un recorrido por la normativa que regula las competencias y el currículo actual de Educación Primaria y la Educación Musical en esta Etapa educativa, siguiendo, sobre todo, lo explicitado en la LOE (2006) y LOMCE (2013), en estos momentos se da paso a exponer la importancia de las competencias en el desempeño profesional de docente, en particular, el de Música.

¿Qué papel juega el trabajo por competencias en la labor diaria del docente? ¿El uso eficaz de las mismas es sustancia para una adecuada función docente? En este sentido, y según qué importancia le concede el profesorado al trabajo por competencias, ¿éstas se pueden considerar como variables o indicadores diferenciadores de la eficacia en el desempeño profesional?

3. El trabajo basado en las competencias y el desempeño profesional.

Una vez que se ha visto la normativa referida al trabajo centrado en las competencias en educación primaria y del profesorado de la Especialidad de Música en esta etapa educativa, nuestro interés se centra en describir qué elementos (características personales y socio-cognitivo-conductuales del profesor) también intervienen en el trabajo docente orientado a las competencias.

3.1. Elementos clave: personalidad, inteligencia, competencias emocionales y desempeño profesional.

3.1.1. Personalidad

En la actualidad, el enfoque de la *personalidad* viene marcado por un carácter socio-cognitivo-afectivo (Mischel, 1999²⁹⁸; 2004²⁹⁹); es decir, la persona se caracteriza

²⁹⁸ Mischel, W. (1999). *Introduction to personality*. Fort Worth: Harcourt Brace College.

²⁹⁹ Mischel, W. (2004). *Toward an integrative science of the person*. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.

por perfiles “*situación externa-conducta-situación interna*”, lo que conforma una especie de firma o sello personal de esta interacción. La “situación externa – conducta” se relaciona con el desenvolvimiento de la persona en, por ejemplo, ambientes de trabajo, organización de la empresa, protocolos de actuaciones, etc.; mientras que la “conducta – situación interna” se refiere al estado emocional/ afectivo (dolor, enfado, alegría, etc.) de la persona, la cual puede interferir favorable o desfavorablemente al afrontar las contingencias externas. Por tanto, para explicar la personalidad o el funcionamiento humano se debe partir de la interacción recíproca de *factores personales, conducta y factores ambientales* (Bandura, 1987³⁰⁰; 2006³⁰¹).

De acuerdo con lo dicho en el párrafo anterior, una dificultad, por ejemplo, de rendimiento en el trabajo se puede deber a factores personales: *baja motivación, escasa satisfacción laboral*, etc.; a la *conducta*: insuficientes habilidades sociales para tratar con otras personas, limitadas destrezas técnicas, etc.; y/o a *factores ambientales*: mala remuneración económica, roles de compañeros abusivos, etc. Por consiguiente, la competencia cognitiva y emocional (*factores personales*), la competencia social y técnica (*conductas*) y/o las condiciones del entorno en que se desarrolla la actividad (*factores ambientales*) son factores o variables que miden o predicen el rendimiento, la motivación, la satisfacción personal, las relaciones intra e interpersonales, etc., de la persona en su puesto de trabajo, en este caso, del docente.

Así pues, Bandura defiende la creencia que el ser humano es capaz de ejercer una influencia personal sobre su propio desarrollo y adaptación al entorno cambiante y es posible gracias a una serie de *capacidades humanas básicas* (Bandura, 2006³⁰²):

- a) *Capacidad de simbolización*: “... cuando simbolizamos nuestras experiencias, estamos dando coherencia, dirección, significado y continuidad al desarrollo personal y profesional”;

³⁰⁰ Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

³⁰¹ Bandura, A. (2006). *Social cognitive theory*. En S. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills: Sage.

³⁰² Bandura, A. (2006). *Social cognitive theory*. En S. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills: Sage.

- b) *capacidad vicaria*: el aprendizaje por observación facilita la adquisición y mejora de competencias. La plasticidad para el aprendizaje y el desarrollo continuo de las competencias en los sujetos sirve para afrontar las demandas cambiantes que se les presentan y facilitan el progreso en la capacidad de aprendizaje vicario;
- c) *capacidad de anticipación*: en la medida en que el comportamiento se rige por un propósito, éste se puede regular por medio del pensamiento anticipatorio. Se predicen las consecuencias más probables de las acciones futuras, se fijan metas, etc. Gracias a la previsión la persona se motiva y dirige sus actos de forma anticipada, lo cual le permite desarrollar un importante poder de autodirección sobre su vida;
- d) *capacidad autorregulatoria*: una vez que se desarrolla, la conducta está motivada y regulada por criterios internos; cuando se ejecuta la (auto)evaluamos en relación con esos criterios personales y con las claves contextuales bajo las que se produce;
- e) *capacidad autorreflexiva*: permite analizar las experiencias y reflexionar sobre los procesos mentales; gracias a ella, se puede alcanzar un conocimiento genérico sobre nosotros mismos y el mundo que nos rodea, así como evaluar y modificar nuestros pensamientos y acciones.

Entre estos tipos de capacidades destaca, por su influencia en el comportamiento, la “*autoeficacia*”: Son las creencias propias sobre si somos capaces de afrontar de un modo eficaz distintas situaciones, distintas realidades, distintas tareas. La autoeficacia:

- a) Nos motiva por medio de retos, metas y expectativas de resultados;
- b) influye en la forma de pensar, sentir y actuar;
- c) valora qué desafíos se pueden acometer;
- d) considera cuánto esfuerzo debemos dedicarle a la tarea;
- e) tiene en cuenta cuánto resistimos ante los obstáculos y fracasos;
- f) y si consideramos esos obstáculos y fracasos como desmoralizantes o motivadores.

En definitiva, en palabras del propio Bandura (1988³⁰³): “la Teoría Social Cognitiva proporciona pautas explícitas sobre cómo equipar a la gente con las competencias, las capacidades auto-regulatorias y un fuerte sentido de eficacia que les capaciten para mejorar su bienestar psicológico y sus logros personales.

3.1.2. Inteligencia

Ahora bien, si se centra la atención en el constructo *inteligencia*, hoy día, el mismo está en consonancia con el *enfoque del trabajo por competencias* (Mayer y Salovey, 1993³⁰⁴; Goleman, 1999³⁰⁵; Hernández, 2002³⁰⁶; Stenberg, 2002³⁰⁷; Gardner, 2004³⁰⁸) más que con lo estipulado en épocas pasadas, que colocaba este factor únicamente con medidas de tests estructurados y la permanencia de los resultados, en esencia, constante a lo largo de la vida (García –Sáiz, 2011³⁰⁹). De esta manera, se encuentran los trabajos Sternberg (Teoría de la Inteligencia Exitosa) y Gardner (Teoría de las Inteligencias Múltiples), quienes desde hace décadas vienen desarrollando y consolidando sus propuestas, lo que les ha proporcionado un lugar destacado en esta disciplina la disciplina.

Así pues, siguiendo la línea de Sternberg propone el constructo de *inteligencia exitosa*, que considera más adecuado para comprender la naturaleza básica de las aptitudes humanas, más que recurrir a decadentes tests de inteligencia.

Este autor indica que, la inteligencia se muestra a través de procesos y reglas en las actividades cotidianas de cualquier persona, pero son diferentes a las que se ponen en juego frente a los problemas estructurados y formales que se incluyen en los *tests* de

³⁰³ Bandura, A. (1988). *Organisational applications of Social Cognitive Theory*. *Australian Journal of Management*, 13, (2), 275-302.

³⁰⁴ Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433-442.

³⁰⁵ Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

³⁰⁶ Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente*. Tenerife: Tafor

³⁰⁷ Sternberg, R. J. (2002). *Beyond g: The Theory of Successful Intelligence*. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

³⁰⁸ Gardner, H. (2004). *La decadencia de los tests de inteligencia*. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Coords.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

³⁰⁹ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. *Anales de psicología*, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

inteligencia al uso (Sternberg, 2002³¹⁰). De ahí que defina y desarrolle la inteligencia en relación con el logro de objetivos: "...dado que las personas tienen diferentes objetivos en la vida, la inteligencia sería la habilidad con la que se logran dichos objetivos en el contexto sociocultural, rentabilizando las fortalezas y compensando o corrigiendo las debilidades propias" El logro de esos objetivos implica, necesariamente, algo que se ha hecho bien, un "hacer" adecuado, que se produce gracias al ejercicio de nuestros puntos fuertes y a la superación de los puntos débiles, todo ello a través del equilibrio entre una serie de aptitudes analíticas, creativas y prácticas, con el fin de adaptarnos a los contextos, moldearlos o seleccionarlos. Por tanto, su *Teoría de la Inteligencia Exitosa* consiste en que esas aptitudes serían:

- *Analíticas*: analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones.
- *Creativas*: ir más allá de lo establecido para generar ideas nuevas e interesantes.
- *Prácticas*: encontrar el mejor ajuste entre uno mismo y las demandas del contexto y situación.

Para alcanzar el éxito en la consecución de los objetivos, es necesario dominar las aptitudes de un modo adecuado, de ahí que la inteligencia se constituye en un conjunto de *competencias en desarrollo* y que éstas, a su vez, representan la habilidad, la destreza, la pericia para desarrollar y ejecutar de forma exitosa las competencias (Sternberg, 2005³¹¹). Es decir, una competencia en desarrollo supone un proceso dinámico de adquisición y consolidación de un conjunto de habilidades necesarias para mostrar un desempeño bueno o superior en uno o diferentes campos. La *figura 14* refleja de forma ilustrada este proceso dinámico.

³¹⁰ Sternberg, R. J. (2002). Beyond g: The Theory of Successful Intelligence. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

³¹¹ Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

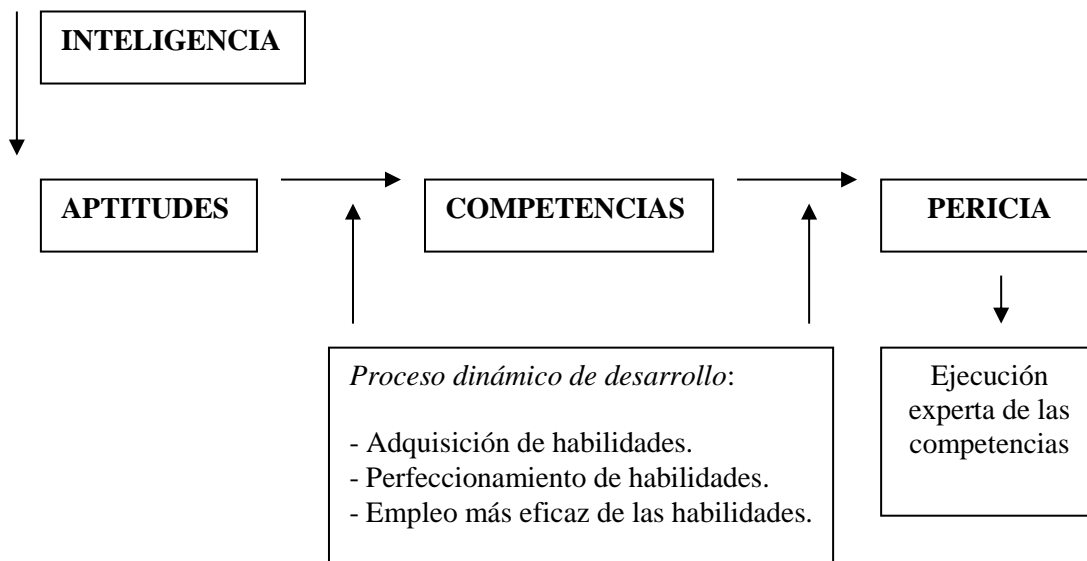


Figura 14. Proceso dinámico: inteligencia-competencias-pericia.
 Fuente: López (2015³¹²). Adaptado de Sternberg (2005³¹³)

Este modelo o enfoque de la inteligencia de Sternberg se construye en torno a las competencias y orienta el desarrollo y el dominio eficaz de las mismas en un contexto determinado. La inteligencia no es un elemento pasivo, estático, que permanece impasible e inalterable en el tiempo; tiene un carácter cambiante, dinámico, de ahí la importancia, por una parte, de la situación y el contexto donde se desarrolla y, por otra, de la identificación de competencias implicadas tanto en el aprendizaje como en la ejecución práctica de la misma.

Ahora se fija el interés en la Teoría de Gardner sobre las Inteligencias Múltiples. A diferencia del enfoque de Sternberg, Gardner difiere de éste en que no existe un único contexto o ambiente donde el ser humano desarrolla su actividad; las personas crecen y actúan en multitud de contextos, cada uno de los cuales exigen y fomentan diferentes

³¹² López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.

³¹³ Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

formas de inteligencia. A partir de este paradigma que plantea, entiende que la inteligencia es “... un potencial biopsicológico para procesar información, que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2001³¹⁴). Sus trabajos en este campo durante años le llevaron a formular su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, lo que se tradujo en siete tipos de inteligencia; la *tabla 6* muestra esta tipología:

Tabla 6

Teoría de las Inteligencias Múltiples: tipos de inteligencia (Gardner, 2001).

TIPOS DE INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del lenguaje hablado y escrito para expresarse o recordar cosas. • Aprender idiomas. • Emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos.
Lógico-matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar patrones. • Analizar problemas de una manera lógica • Llevar a cabo operaciones matemáticas. • Razonar de un modo deductivo • Realizar investigaciones de una manera científica.
Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y componer tonos, ritmos y pautas musicales, e integrarlos en una interpretación o composición.
Corporal-cinestésica	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear el cuerpo o partes de él para resolver problemas o elaborar productos.
Espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y manipular pautas en espacios grandes y en espacios más reducidos.
Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y comprender las intenciones, sentimientos y motivaciones de los demás. • Trabajar eficazmente con otras personas. • Mostrar un buen nivel de habilidades sociales.

³¹⁴ Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Intrapersonal

- Comprenderse a uno mismo.
- Desarrollar un modelo útil y eficaz de uno mismo (con sus propios deseos, miedos y capacidades).
- Emplear esa información con eficacia para regular la vida propia.

Fuente: Elaboración propia

Las inteligencias descritas y según Gardner, “suponen diferentes potenciales que todos poseemos (aunque con perfiles distintos) y que podemos movilizar de acuerdo con nuestras preferencias y/o necesidades o las del contexto en que nos encontremos”. Cada una de las siete inteligencias incluye un conjunto específico de aptitudes que se pueden observar, medir y mejorar; pueden llevar asociado, también, un componente emocional. Posteriormente ha incluido la inteligencia naturalista y la existencial.

Un aspecto importante a destacar de este enfoque o disciplina, y que es de interés entre los propósitos que se persiguen en esta Tesis, es que este autor defiende la idea que “diferentes profesiones, niveles de aprendizaje, áreas de trabajo y, más concretamente, diferentes puestos, requerirán distintas combinaciones de estas inteligencias para un desempeño del mismo eficaz” (Gardner, 2001³¹⁵). Además, para que la persona pueda mantenerse y tener éxito en contextos cambiantes como en las organizaciones, empresas, instituciones educativas, etc., es necesaria la combinación de estas inteligencias. Así pues, el potencial de cada persona se desarrollará, en mayor o menor medida, como resultado de las experiencias (práctica cotidiana, entrenamiento sistemático), los factores contextuales (grupo, organización, sociedad) y las motivaciones propias (Gardner, 1998³¹⁶; 2001³¹⁷).

Ahora bien, y dicho lo anterior, si se fija la atención en las dos últimas inteligencias de la *tabla 6*, orientadas hacia “inteligencias personales”, como son la inteligencia interpersonal e intrapersonal, ambas muestran relación con constructos cómo

^{315y 317} Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

³¹⁶ Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

el de “inteligencia social” e “inteligencia emocional”. La primera de ellas se entiende como “la capacidad que tiene una persona de entender, tratar y llevarse bien con las personas que le rodea”, esto es, este tipo de inteligencia interpersonal se utiliza para relacionarnos con efectividad con los demás. Algunos elementos que formarían parte de la inteligencia social serían: la empatía, el liderazgo, la asertividad, saber escuchar y prestar atención, interpretar correctamente las situaciones sociales que ocurren a nuestro alrededor, trabajar en equipo, planificar actividades, etc. Por su parte, la inteligencia emocional defiende la idea de que el éxito de una persona no depende solamente del coeficiente intelectual o de sus estudios académicos. Lo que más importa es el nivel de inteligencia emocional, eso quiere decir tener conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, además de habilidades para afrontar los retos de la vida (Goleman, 1999³¹⁸).

3.1.3. Competencias emocionales

McClelland, fue el primer investigador, en la década de 1960, en estudiar qué era lo que determinaba el éxito profesional y, para garantizar los buenos resultados en el puesto de trabajo, trabajó sobre las competencias o características personales que destacaban en las personas sobre aquellas conductas que definían un desempeño superior.

A raíz de los trabajos de McClelland, Gardner centró su estudio en el desarrollo de las inteligencias múltiples (como se ha podido ver anteriormente). Entre la tipología de inteligencias múltiples que desarrolla, éste define la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender a los demás: qué los motiva, cómo actúan, cómo relacionarse o cooperar satisfactoriamente con ellos. Asimismo, la inteligencia intrapersonal la conceptualiza como la capacidad de formarse una idea rigurosa y verídica de uno mismo y ser capaz de usar esa idea para operar de forma efectiva en la vida. Estos dos tipos de inteligencia se van a constituir en los pilares básicos del concepto de inteligencia emocional que elabora Goleman, ya que Gardner, al enfocar los tipos de inteligencia

³¹⁸ Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

consideró a las emociones como un elemento fundamental dentro de la estructura de las mismas.

En la década de 1990 el constructo psicológico de las emociones pasa a ser un tema de estudio relevante en el escenario científico de las ciencias sociales y humanas. Así, autores como Salovey y Mayer (1990³¹⁹) y Goleman (1999³²⁰) desarrollan y difunden el concepto de "Inteligencia Emocional".

Salovey y Mayer (1990) se constituyeron como los primeros autores que utilizaron el término de inteligencia emocional. Basándose en las tesis de las inteligencias múltiples de Gardner, señalan cinco capacidades las cuales conforman dicho constructo:

- *Reconocer las propias emociones*: Saber valorar y ordenar las propias emociones de manera consciente.
- *Manejar las propias emociones*: Manejar las emociones de forma inteligente.
- *Empatía*: Comprender los sentimientos de los demás.
- *Crear relaciones sociales*: Capacidad de crear y cultivar relaciones amistosas, además de tener habilidades para resolver conflictos.
- *Motivación*: Creer en su propio potencial y tener autoconfianza para seguir adelante.

Sin embargo, Goleman se constituyó como el auténtico precursor de la inteligencia emocional. Éste se apoyó en las investigaciones de los autores anteriores citados, así como siguió el modelo de Boyatzis (1982³²¹). Los trabajos de éste último fueron pioneros en desarrollar modelos del desarrollo humano que mejoraban las capacidades y características personales.

Goleman, se fundamentó en todo ello para reivindicar la importancia de las emociones en la vida personal y profesional, ligando el éxito profesional a un conjunto de dimensiones y competencias emocionales que pueden ser desarrolladas a lo largo de la

³¹⁹ Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

³²⁰ Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

³²¹ Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.

vida. Así, declara que un rendimiento exitoso o sobresaliente en el trabajo no correlaciona con tener conocimientos académicos o un coeficiente intelectual alto, sino lo que verdaderamente importa es el nivel de inteligencia emocional que muestra la persona (como ya se indicaba más arriba).

En su obra, "La práctica de la inteligencia emocional" (1999³²²), define la competencia emocional, en el ámbito de la empresa y de la educación, como "una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente". Esa capacidad adquirida se centra en reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

Es más, este autor revela que la competencia emocional se divide en dos grupos que son vitales para alcanzar el éxito:

- a) La *competencia personal*: conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación.
- b) La *competencia social*: empatía, habilidades sociales y trabajo en equipo.

Por tanto, la competencia emocional es aquella capacidad en la que la persona es consciente de sus propias emociones y la relación de interacción que mantiene con el medio. Desde esta óptica, y atendiendo a este elemento clave dentro de las competencias, se puede considerar que *la persona competente es aquella que es capaz de identificar las propias emociones y las de los demás, tiene autocontrol, motivación, empatía, habilidades emocionales, planificación de tareas y desenvolvimiento en el trabajo grupal o de equipo.*

Goleman (1999), a raíz de los dos grupos que definen y desarrollan el constructo competencia emocional, establece tres dimensiones en la competencia personal y dos enfoques en la competencia social (total cinco dimensiones), en las que describe veinticinco características o aptitudes de las competencias emocionales fundamentales que debe tener y/ o aprender una persona. En la *tabla 7* figura la relación de las

³²² Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

competencias emocionales con las cinco dimensiones y el conjunto de características de las competencias.

Tabla 7

Competencias Emocionales: relación de las competencias emocionales con las cinco dimensiones y el conjunto de características de las competencias emocionales

Competencias emocionales	Dimensiones	Características de las competencias emocionales
Competencia personal	<p><i>Autoconocimiento</i> (Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e Intuiciones)</p>	<p>1) <i>Conciencia emocional.</i> Reconocer las propias emociones y sus efectos; el individuo tiene conciencia de las emociones que está sintiendo, sabe conectar con sus sentimientos y los exterioriza de manera adecuada a través de palabras y acciones.</p> <p>2) <i>Valoración adecuada de uno mismo.</i> Conocer las propias fortalezas y debilidades; los individuos que tienen esta competencia, son capaces de reconocer sus puntos débiles sin mayores frustraciones, buscan aprender a través de las experiencias tanto negativas como positivas.</p> <p>3) <i>Confianza en uno mismo.</i> Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades. Las personas dotadas de esta competencia tienen la capacidad de expresar su punto de vista en los momentos de adversidad, esto es así por qué son personas que confían en su propio potencial.</p>

Competencia personal

Autorregulación
(Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos)

4) *Auto-control*. Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Los individuos dotados de esta competencia, tienen la capacidad de controlar las emociones e impulsos conflictivos; saben gobernar de manera adecuada sus sentimientos, impulsos y emociones conflictivas. En momentos críticos y adversos permanecen emocionalmente equilibradas.

5) *Confiabilidad*. Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad; Son personas que velan por la sinceridad, la ética y la integridad, guían sus acciones por estos principios y a través de su conducta honrada obtienen la confianza de los demás.

6) *Integridad*. Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal. Son personas responsables que asumen sus compromisos, promesas y sus propios objetivos; son organizadas y cumplidoras de su trabajo.

7) *Adaptabilidad*. Flexibilidad para afrontar los cambios, desafíos y nuevas situaciones. Son personas que se adaptan a los cambios, saben reorganizar sus prioridades y adecuarse a las más diversas circunstancias.

8) *Innovación*. Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información. Esta habilidad se refiere a la búsqueda de una a nuevas ideas e inspiraciones desde diversas perspectivas. Son auténticos al aportar soluciones y saben asumir los nuevos retos y consecuencias.

**Competencia
personal**

Motivación
(Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos)

9) *Motivación de logro*. Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia. Son personas orientadas hacia el resultado, tienen una motivación muy fuerte para cumplir objetivos; son exigentes en la realización de los cumplidos, no vacilan en afrontar desafíos desafiantes y en asumir riesgos calculados; recaban la información necesaria para reducir la incertidumbre y descubrir formas más adecuadas de llevar a cabo las tareas en que se hallan implicados.

10) *Compromiso*. Secundar los objetivos de un grupo u organización; Las personas dotadas de esta competencia están dispuestas a sacrificarse en aras del objetivo superior de la organización; encuentran sentido en su subordinación e a una misión más elevada; recurren a los valores esenciales del grupo para clarificar las alternativas y tomar las decisiones adecuadas; buscan activamente oportunidades para cumplir la misión del grupo.

11) *Iniciativa*. Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión; Son personas con iniciativas, dispuestas a aprovechar las oportunidades; persiguen los objetivos superando las expectativas de los demás; saltar las rutinas habituales cuando fuera necesario para llevar a cabo un trabajo; transmiten a los demás la perseverancia para emprender sus objetivos.

12) *Optimismo*. Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos. Aunque se presenten situaciones adversas, las personas optimistas operan desde una expectativa de éxito, insisten en conseguir sus objetivos y atribuyen los contratiempos más a las circunstancias que a fallos personales.

**Competencia
social**

Empatía
(Consciencia de los
sentimientos, necesidades y
preocupaciones ajenas)

13) *Comprensión de los demás.* Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan; son personas atentas a las emociones de los demás y tienen un comportamiento de escucha activa; prestan apoyo a los demás desde sus necesidades y sentimientos.

14) *Ayudar a los demás a desarrollarse.* Percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar su capacidad.

15) *Orientación hacia el servicio.* Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los demás; en la empresa tratan de satisfacer con sus servicios o productos; a través de la satisfacción del cliente buscan obtener la "fidelización".

16) *Aprovechamiento de la diversidad.* Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas; son personas dotadas de esta competencia respetan y se relacionan bien con los individuos procedentes de diferentes substratos culturales; comprenden distintas visiones, respetan las diferencias entre los grupos; consideran la diversidad como una oportunidad; afrontan los prejuicios y la intolerancia.

17) *Consciencia política.* Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo; Ser capaces de registrar las corrientes políticas y sociales subyacentes en toda organización. Las personas dotadas de esta competencia advierten con facilidad las relaciones clave del poder; perciben claramente las redes sociales más

	<p>importantes; comprenden las fuerzas que modelan el punto de vista y las acciones de las personas (en la empresa: clientes, consumidores y competidores); interpretan adecuadamente tanto la realidad externa como la interna de una organización.</p>
<p><i>Habilidades Sociales</i> (Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás)</p>	<p>18) <i>Influencia</i>. Utilizar tácticas de persuasión eficaces. Las personas dotadas de esta competencia son muy persuasivas; recurren a presentaciones muy precisas para captar la atención de su auditorio; utilizan estrategias indirectas para recabar el consenso y el apoyo de los demás; orquestan adecuadamente los hechos más sobresalientes para exponer más eficazmente sus opiniones.</p> <p>19) <i>Comunicación</i>. Emitir mensajes claros y convincentes. Las personas dotadas de esta competencia saben dar y recibir información; captan las señales emocionales; sintonizan con su mensaje; abordan abiertamente las cuestiones difíciles; escuchan bien; buscan la comprensión mutua; no tienen problemas en compartir la información de que disponen; alientan la comunicación sincera; permanecen abiertos tanto a las buenas noticias como a las malas.</p> <p>20) <i>Liderazgo</i>. Inspirar y dirigir a grupos y personas; son personas que tienen la capacidad de articular y estimular el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos; cuando resulta necesario saben tomar decisiones independientemente de su posición; son capaces de guiar el desempeño de los demás; lideran con el ejemplo.</p>

21) *Catalización del cambio*. Iniciar o dirigir los cambios; Las personas dotadas de esta competencia reconocen la necesidad de cambiar y eliminar barreras; desafían el status quo y reconocen la necesidad de cambiar; promueven el cambio y consiguen que otros hagan lo mismo; modelan el cambio de los demás.

22) *Establecer vínculos*. Fomentar relaciones instrumentales con los demás. Las personas dotadas de esta competencia cultivan y mantienen amplias redes de relaciones informales; crean relaciones mutuamente provechosas; crean y consolidan la amistad personal con los miembros de su entorno laboral.

23) *Resolución de conflictos*. Capacidad de negociar y resolver conflictos. Las personas capaces de manejar los conflictos identifican a las "personas difíciles" y se relacionan con ellas de forma diplomática; manejan las situaciones tensas con tacto; reconocen los posibles conflictos; sacan a la luz los desacuerdos; fomentan la bajada o relajamiento de la tensión; y alientan al debate y a discusión abierta; buscan el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.

24) *Colaboración y cooperación*. Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común. Las personas capaces de implicarse en la consecución de objetivos compartidos equilibran y comparten planes, información y recursos; promueven un clima de amistad y cooperación; buscan y alientan las oportunidades de colaboración.

25) *Habilidades de equipo*. Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas. Las personas dotadas de esta competencia alientan cualidades grupales como el respeto, la disponibilidad y la cooperación; despiertan la participación y el entusiasmo; consolidan la identidad grupal y el compromiso; cuidan al grupo y su reputación; comparten los méritos.

Fuente: Elaboración propia adaptado de Goleman (1999³²³)

³²³ Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

No cabe duda que la inteligencia intrapersonal (el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación) y la inteligencia interpersonal (habilidades sociales, empatía) son competencias que se definen y se desarrollan a través del trabajo personal: se descubren, en primer lugar, cuáles son los valores y las creencias que se tienen sobre las cosas a través de nuestra forma de pensar y, partir de esos pensamientos, se definen las creencias que pueden limitar o potenciar, lo que se piensa de los demás, o lo que se piensa de uno mismo (Goleman, 1999³²⁴).

En fin, ya sea que se tengan o se adquieran dichas aptitudes o competencias inter e intrapersonales, lo que parece evidente es que, adquiridas, aquella parte sumergida del iceberg del comportamiento (véase capítulo I, 4.2 “Modelo de competencias basado en la conducta”) describirá lo que la persona *puede hacer efectivamente* y *no lo que necesariamente hace*; Esa efectividad será un componente preconizador del desempeño profesional sobresaliente dentro de contextos cambiantes y diversificados. Por tanto:

“Las competencias emocionales expresan la conducta, la cual es rica en valores humanos, y muestra la esencia de nuestra propia humanidad; es una capacidad aprendida (o se adquiere), basada en la inteligencia emocional que origina un desempeño laboral sobresaliente”.

3.1.4. Desempeño profesional

Se define como un conjunto de conductas llevadas a cabo por un sujeto que contribuyen a conseguir los objetivos que pretende la organización (Campbell, 1990³²⁵; Campbell et al. 1993³²⁶; Viswesvaran, 2001³²⁷). Este término liga, fundamentalmente,

³²⁴ Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

³²⁵ Campbell, J.P., McHenry, J.J. y Wise, L.L. (1990). *Modeling job performance in a population of jobs*. *Personnel Psychology*, 43, 312-333.

³²⁶ Campbell, J.P. y Kuncel, N.R. (2001). *Individual and Team Training*. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology* (Vol. 1: *Personnel psychology*, pp. 165-199). London, UK: Sage.

³²⁷ Viswesvaran, C. (2001). *Assessment of Individual Job Performance: A Review of the Past Century and a Look Ahead*. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.). *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology*, Vol. 1. (pp. 110-126). London: Sage.

con dos componentes: la *eficacia* y el *rendimiento*, aunque no son lo mismo que el desempeño.

Por un lado, en toda organización, la eficacia organizacional es el resultado de las consecuencias de las conductas o actividades del desempeño (Sinangil, Viswesvaran, Ones, y Anderson, 2001³²⁸). Y, por otra, el rendimiento implica las conductas dirigidas a alcanzar unos resultados; por tanto, el rendimiento es sinónimo de comportamiento, de lo que hacen las personas y puede ser observado (García – Sáiz, 2011³²⁹). El rendimiento no se debe confundir ni mezclar con otros términos como productividad, eficacia, eficiencia o efectividad, por muy relacionados que estén. Éstos se refieren a resultados. En definitiva, el rendimiento incluye aquellas acciones relevantes que ejecuta una persona para alcanzar las metas de la organización y puede ser medido en términos de lo que realmente hace cada individuo, esto es, su nivel de contribución (Muchinsky, 2001³³⁰; Alcover et al., 2004³³¹).

El desempeño, pues, se encuentra en el mismo grado de validez que cualquier otro constructo relacionado con el entorno laboral; tanto es así, que se puede aplicar (conductas) en muchas situaciones que suceden en ese contexto laboral, generando consecuencias (resultados) positivas, o negativas, según sea el caso. Así, por ejemplo, esos resultados que dependen del comportamiento desarrollado por el sujeto, pueden ser tan importantes como la cuantía de la remuneración, la obtención de algún tipo de recompensa o beneficio, el ascenso u otros factores asociados con el desarrollo de carrera de las personas implicadas. Esto lleva a considerar los tres tipos de dimensiones que se dan en el constructo desempeño:

- 1) En la primera, de *carácter racional*, los diferentes contextos se consideran una medida relevante.

³²⁸ Sinangil, H., Anderson, N., Ones, D., & Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* y (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

³²⁹ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. Anales de psicología, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

³³⁰ Muchinsky, P.M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Paraninfo.

³³¹ Alcover, C. M., Martínez Iñigo, D., Rodríguez Mazo, F. y Domínguez Bilbao, R. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.

- 2) En una segunda dimensión, numerosos estudios han argumentado el constructo desempeño a través de datos recopilados de diferentes medidas para identificar *factores mediante análisis factorial* (Rush, 1953³³²; Viswesvaran, Ones y Schmidt, 1996³³³).
- 3) La tercera dimensión ha argumentado su praxis desde las teorías organizacionales (Borman y Motowidlo, 1993³³⁴; 1997³³⁵; Welbourne, Johnson y Erez, 1998³³⁶; Motowidlo, 2003³³⁷).

Las tres dimensiones descritas, y como resultado de investigaciones y trabajos realizados (Campbell, 1990³³⁸; Campbell et al, 2001³³⁹; Viswesvaran, 1993³⁴⁰), se agrupan, fundamentalmente, en dos grandes áreas:

- a) El *desempeño de tarea* y,
- b) el *desempeño contextual*.

a) *Desempeño de tarea*

Esta variable se define como “efectividad con la que el desempeño de la actividad formalmente adscrita al puesto de trabajo contribuye al núcleo técnico de la organización, bien directamente, implementando una parte de sus procesos tecnológicos o bien, indirectamente, proporcionando necesidades materiales y servicios” (Borman y

³³² Rush, C.H. (1953). *A factorial study of sales criteria*. *Personnel Psychology*, 6, 9-24.

³³³ Viswesvaran, C., Ones, D. y Schmidt, F.L. (1996). *Comparative analysis of the reliability of job performance ratings*. *Journal of Applied Psychology*, 81, 557-74.

³³⁴ Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. En N. Schmitt y W.C. Borman (Eds.). *Personnel Selection in Organizations* (pp., 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.

³³⁵ Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1997). *Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research*. *Human Performance*, 10 (2), 99-109.

³³⁶ Welbourne, T.M., Johnson, D.E. y Erez, A. (1998). *The role-based performance scale: Validity analysis of a theory-based measure*. *Academy of Management Journal*, 41, 540-555.

³³⁷ Motowidlo, S.J. (2003). *Job performance*. En W.C. Borman, D.R. Ilgen, R.J. Klimoski y M.U. George, *Handbook of psychology: industrial and organizational psychology, Vol 12 (pp. 39-53)*. Nueva York: John Wiley&Sons.

³³⁸ Campbell, J.P., McHenry, J.J. y Wise, L.L. (1990). *Modeling job performance in a population of jobs*. *Personnel Psychology*, 43, 312-333.

³³⁹ Campbell, J.P. y Kuncel, N.R. (2001). *Individual and Team Training*. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology (Vol. 1: Personnel psychology, pp. 165-199)*. London, UK: Sage.

³⁴⁰ Viswesvaran, C. (1993). *Modeling job performance: Is there a general factor?* Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City, IA.

Motowidlo, 1993³⁴¹). Es decir, el desempeño de tarea son aquellas conductas que hacen las personas en relación con sus tareas u obligaciones laborales. Implicaría tener *la formación necesaria y aplicarla con el fin de alcanzar los objetivos organizacionales*. Así, por ejemplo, para la labor de docente, el desempeño de tarea consistiría en planificar tareas y actividades, gestionar la evaluación, atender a la diversidad, etc. Por lo tanto, se puede afirmar que el desempeño de tarea se centra en las acciones o tareas prescritas en las funciones del puesto laboral. En este sentido, se ha indicado que las habilidades cognitivas están más vinculadas al desempeño de tarea que las variables de personalidad (Motowidlo, Borman y Schmit, 1997³⁴²), por lo que las habilidades y conocimientos asociados a la tarea constituyen buenos predictores del desempeño de la misma (Borman y Motowidlo, 1993; Van Scotter y Motowidlo, 1996³⁴³).

b) Desempeño contextual

El desempeño contextual es una actitud de voluntariado para llevar a cabo tareas que no están formalmente adscritas al puesto pero que ayudan a lograr los objetivos de la organización (Borman y Motowidlo, 1997³⁴⁴). En otras palabras, el desempeño contextual se define como aquellos comportamientos que tiene el sujeto y son beneficiosos para la organización, aunque ésta no los exige ni están directamente relacionados con la tarea. Son voluntarios, intencionales, positivos y desinteresados. Así, por ejemplo, fomentar la confianza entre compañeros, colaborar en la resolución de conflictos, ayudar a otros compañeros en tareas, etc., sería un tipo de desempeño contextual. Además, y según los autores arriba indicados, el desempeño contextual se relaciona y complementa con el desempeño de tarea, ya que contribuye a la eficacia organizacional, de manera que sirve como catalizador para el desarrollo de las tareas y los procesos. Sin embargo, aunque se relacionen y complementen, difieren en que el desempeño de tarea implica tener

³⁴¹ Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. En N. Schmitt y W.C. Borman (Eds.). *Personnel Selection in Organizations* (pp., 71-98). San Francisco: Jossey-Bass. 229

³⁴² Motowidlo, S.J., Borman, W.C. y Schmit, M.J. (1997). *A theory of individual differences in task and contextual performance*. *Human Performance*, 10, 71-83

³⁴³ Van Scotter, J.R. y Motowidlo, S.J. (1996). *Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance*. *Journal of Applied Psychology*, 81, 525-531.

³⁴⁴ Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1997). *Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research*. *Human Performance*, 10 (2), 99-109.

habilidades cognitivas, mientras que el contextual atiende a variables de personalidad (Borman y Motowidlo, 1997³⁴⁵).

Los estudios llevados a cabo por Borman y Motowidlo (1993³⁴⁶; 1997) en esta área y, en su conjunto, del desempeño profesional, compilaron una clasificación del desempeño contextual en la que identifican cinco componentes (Borman, Penner, Allen y Motowidlo, 2001³⁴⁷):

- 1) Persistencia en el esfuerzo para completar las propias tareas satisfactoriamente.
- 2) Voluntarismo para realizar tareas no asignadas formalmente al puesto.
- 3) Ayuda y cooperación con otros.
- 4) Seguimiento de las reglas y procedimientos organizacionales.
- 5) Aprobación, apoyo y defensa de los objetivos organizacionales.

Lo descrito en este punto invita a pensar en el cómo y dónde se establecen los límites de un desempeño bajo, medio, satisfactorio o excelente, o de un resultado más o menos aceptable dependiente de las conductas desarrolladas en la organización. Creemos que estos aspectos dependerán del nivel de exigencia de cada organización y empresa.

Una vez descritos los cuatro elementos clave de las competencias psicológicas y socio-afectivas, y estableciendo relación con el Cuerpo de docentes, se debe decir lo siguiente:

Se ha comprobado que el este Cuerpo es un tipo de organización estructurada, con funciones, características, elementos, etc., que le son propios y, como tal, se debe tener en cuenta que en la misma los procesos humanos y sociales son componentes importantes, si no principales, a nivel organizacional; los docentes que desarrollan su labor gestionan

³⁴⁵ Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10 (2), 99-109.

³⁴⁶ Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. En N. Schmitt y W.C. Borman (Eds.). *Personnel Selection in Organizations* (pp., 71-98). San Francisco: Jossey-Bass. 229

³⁴⁷ Borman, W.C., Penner, L.A., Allen, T.D. y Motowidlo, S.J. (2001). *Personality predictors of citizenship performance*. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 52-69.

tareas, actividades, actuaciones, establecen relaciones sociales, etc. Estos procesos humanos y sociales deben nutrirse de personas con capacidades y cualificación adecuada, habilidades y destrezas eficaces para adaptarse a las situaciones cambiantes y complejas, asumir puestos concretos, entre otros.

Sin embargo, el docente, cuando se incorpora a la disciplina educativa en un Centro, no tiene adquirido todo el conocimiento de la institución; va aprendiendo a desempeñar sus tareas y roles y, además, va aprendiendo sus destrezas, habilidades y conductas que se desarrollan para satisfacer sus propias necesidades y lograr sus propios objetivos en grado suficiente mientras va desarrollando su vida profesional. En ocasiones, esas destrezas, habilidades, capacidades, etc., el agente ya las “trae desarrolladas de su casa”; pero, en otras, el agente tiene que aprender a desarrollarlas. Por tanto, las acciones y la actuación (habilidades sociales, empatía, motivación, manejo de emociones, trabajo en grupo, conocimiento de la materia, etc.) que realice el profesor en diferentes contextos y situaciones tendrán unas consecuencias para éste, desarrollando un grado de satisfacción laboral o, por el contrario, puede experimentar estrés o frustración como conductas, pensamientos y sentimientos reactivos ante situaciones laborales, desembocando en un desempeño profesional eficaz o no.

En el sentido indicado, En la función docente existe una alta exigencia en las capacidades y habilidades de relación, tanto desde la perspectiva de la relación con los alumnos y padres, como la relación con los compañeros de trabajo, con directores y jefes de estudio, con otras instituciones académicas y servicios, y con la sociedad en general.

En otro orden de cosas, también es competencia del docente que se integre rápida y eficazmente y que adquiriera la forma más rápida posible el nivel óptimo de rendimiento y de desempeño. Se requiere de una formación permanente que oriente al docente, con enseñanzas de conocimientos específicos, de habilidades y de aptitudes (rasgos personales) necesarias para realizar las tareas del puesto de trabajo. Por tanto, se entiende el entrenamiento y la formación como uno de los procesos de socialización más importantes que tiene la institución educativa para conseguir que la conducta del miembro en su seno contribuya a la consecución de sus objetivos del modo más eficaz posible.

Sin ir más lejos, la Ley 7/2007³⁴⁸, de 12 de abril, del Estatuto Básico del empleado Público, que atañe al docente, incorpora en su articulado la evaluación del desempeño profesional con carácter de derecho y deber del funcionario. De esta manera, el *artículo 14, puntos b, c y g*, indica que los funcionarios tendrán derecho:

b. *“Al desempeño efectivo de las funciones o tareas propias de su condición profesional y de acuerdo con la progresión alcanzada en su carrera profesional”*.

c. *“A la progresión en la carrera profesional y promoción interna según principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad mediante la implantación de sistemas objetivos y transparentes de evaluación”*.

g. *“A la formación continua y a la actualización permanente de sus conocimientos y capacidades profesionales, preferentemente en horario laboral”*.

Asimismo, el *artículo 17* subraya que:

“Se deberá valorar la trayectoria y actuación profesional, la calidad de los trabajos realizados, los conocimientos adquiridos y el resultado de la evaluación del desempeño. Podrán incluirse asimismo otros méritos y aptitudes por razón de la especificidad de la función desarrollada y la experiencia adquirida”

Y, por último, el *artículo 20*, en sus *puntos 1, 3 y 4*, señala:

1. *“Las Administraciones Públicas establecerán sistemas que permitan la evaluación del desempeño de sus empleados. La evaluación del desempeño es el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados”*.

³⁴⁸ Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. Boletín Oficial del Estado, núm. 89. Jefatura del Estado.

3. *“Las Administraciones Públicas determinarán los efectos de la evaluación en la carrera profesional horizontal, en la formación, en la provisión de puestos de trabajo y en la percepción de las retribuciones complementarias...”*

4. *“La continuidad en un puesto de trabajo obtenido por concurso quedará vinculada a la evaluación del desempeño de acuerdo con los sistemas de evaluación que cada Administración Pública determine, dándose audiencia al interesado, y por la correspondiente resolución motivada”*

Sin duda alguna, esta normativa con respecto al desempeño profesional, que se vincula con criterios de eficacia y rendimiento laboral, fortalecerá la selección y formación de las personas.

4. El trabajo orientado a las competencias en el desempeño profesional del docente. Estudios realizados.

Tras el recorrido que se ha realizado sobre las competencias en el desempeño profesional del docente, referenciando la normativa que al respecto la regula, así como también se han expuesto los elementos competenciales que subyacen en el desempeño profesional eficaz, por último, y para finalizar este capítulo, se hará reseña de las investigaciones realizadas en este ámbito o campo.

Desde la implantación de las competencias en el currículo, pocos datos se han recabado desde la perspectiva del docente, más si cabe del profesor especialista de Música.

En el caso de las investigaciones acerca de la perspectiva del profesor sobre las competencias tenemos que el informe internacional de Gordon et ál. (2009³⁴⁹) reconoce

³⁴⁹ Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher*

que los profesores son los principales actores en el cambio hacia las competencias y sostiene que la implementación del enfoque basado en competencias depende fundamentalmente de su actitud. Por su parte, Sierra et ál. (2009³⁵⁰) realizaron un estudio piloto para analizar los problemas que los docentes podían haber detectado en la puesta en práctica de las competencias básicas. Tras una primera fase, y como resultado de los debates y reflexiones del equipo investigador con un grupo de docentes de Primaria, concluyeron que existían tres tipos de dificultades: *la resistencia de los docentes al cambio, la falta de formación específica y las limitaciones del trabajo interdisciplinar entre los maestros*. En la segunda fase de esa investigación, se elaboró un instrumento para evaluar la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias básicas en la Enseñanza primaria en función de la experiencia en su implementación. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas sobre la valoración del trabajo por competencias de los profesores del primer ciclo (es decir, aquellos que sí contaban con experiencia en la aplicación de competencias) respecto a los del segundo y tercer ciclo (aquellos que todavía no las habían aplicado). Por otro lado, aunque se observaron pocas diferencias entre las creencias de los docentes *generalistas* y las de los *especialistas*, los primeros parecían tener una opinión más positiva que los segundos sobre el trabajo docente interdisciplinar.

Para Martínez y Echeverría (2009³⁵¹) La inclusión de las competencias básicas en el currículo exige a los docentes un gran esfuerzo en el cambio de las rutinas docentes y las prácticas de aula. Los profesores deben replantearse su acción profesional y su papel docente, lo que pone en juego su propia competencia profesional. Concluyen diciendo que las funciones y tareas docentes han de cambiar especialmente en lo que respecta al *planteamiento de las actividades, de la metodología y de la evaluación, de la motivación y del trabajo en equipo*.

Education. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>

³⁵⁰ Sierra, B., Mañana, J., Méndez-Giménez, A., Ogás, J., Fernández, E., López- Téllez, G., Ingesta E. M^a (2009). Desarrollo de competencias básicas en Primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente. En E. Nieto-López y A. I. Callejas-Albiñana (Coords.), *Las competencias básicas, reflexiones y experiencias. Actas del Congreso Internacional de Competencias Básicas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. CD-Rom.

³⁵¹ Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147

Kounin y Doyle (1975³⁵²) defendían que la implicación de los alumnos en el aprendizaje dependía de cómo se planteara la actividad y de su complejidad. Si antes la importancia recaía en los contenidos y había que plantear actividades para asimilarlos, ahora la enseñanza se invierte y a partir de la *actividad*, que cobra mayor importancia, han de trabajarse los contenidos, procedimientos y actitudes necesarios para llevarlas a cabo con éxito. Pero el planteamiento didáctico no ha de consistir en sustituir una enseñanza basada en los contenidos por otra basada en la actividad, sino que ambos aspectos deben complementarse mutuamente de forma equilibrada. Esto implica que lo verdaderamente importante no es el punto de partida, contenidos o actividades, que resulta al fin y al cabo irrelevante, sino el punto de llegada. Es decir, han de combinarse contenidos y actividades ya no para ‘demostrar’ el dominio de unos contenidos con los que quizá no se sabe qué hacer, sino para llegar a saber desenvolverse en distintas situaciones de forma eficaz.

Viso (2010³⁵³) y Zabala y Arnau (2007³⁵⁴), señalan que para evaluar competencias es necesario “evaluar sistemas de reflexión y acción”. La evaluación se complica y se amplía, de modo que no solo debe analizarse el aprendizaje del alumno, sino las actividades de enseñanza que, en última instancia, son las que facilitan, o no, el desarrollo de las competencias.

Otros autores como Morey (2001³⁵⁵) y Monereo (2010³⁵⁶) relacionan la motivación docente con el sentido de eficacia del propio docente: “Si los docentes creen en sus propias capacidades para influir en el aprendizaje del alumnado, tendrán más posibilidades de desarrollar nuevas actividades o estrategias docentes que se consideren desafiantes”. El primer autor añade que para mejorar el sentimiento de eficacia es preciso promover una cultura de colaboración en los centros educativos que facilite una mayor interacción y trabajo en equipo, ligada también a un planteamiento interdisciplinar.

³⁵² Kounin, J. y Doyle, W. (1975). Degree of Continuity of a Lesson’s Signal System and the Task Involvement of Children. *Journal of Educational Psychology*, 67, 159-164.

³⁵³ Viso, J. R. (2010). *Qué son las competencias* (volumen 1). Madrid: EOS.

³⁵⁴ Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

³⁵⁵ Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230.

³⁵⁶ Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

Recientemente, realizó una revisión de un conjunto de investigaciones en las que se pueden encontrar tres tipos de factores que explican la desmotivación docente y la resistencia al cambio: *factores de tipo personal-emocional*, que aluden a la falta de seguridad para desarrollar una nueva competencia; *factores profesionales*, como el conjunto de teorías, concepciones y conocimiento que sustentan su práctica y que en ocasiones se ven mermadas por distintas reformas en las que los docentes no tienen capacidad de decisión; y *factores institucionales*, que básicamente no facilitan los medios para la construcción de una cultura colaborativa.

También destacan los trabajos de Fernández-Ríos (2010³⁵⁷). Este autor señala que, al *saber*, *saber hacer* y *saber ser* habría que añadir el *saber ser interdisciplinar*. Es interesante su definición de interdisciplinariedad: “...como el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales”. Aunque este autor se refiere a las competencias universitarias que han de trabajarse con el Plan Bolonia, se podría considerar lo mismo respecto al desarrollo de las competencias básicas. Siguiendo esta misma línea se sitúa el trabajo de Gómez et al. (2010³⁵⁸), que plantea la relación intrínseca entre interdisciplinariedad y trabajo en equipo como una exigencia de los nuevos planteamientos pedagógicos. Perrenoud (2004³⁵⁹) propone diez nuevas competencias para enseñar, entre las que incluye saber trabajar en equipo, afirmando que, más que una opción, “trabajar en grupo se convierte en una necesidad” dentro de las rutinas del profesorado. Asimismo, en la literatura se destaca que pertenecer a comunidades de aprendizaje es una exigencia de efectividad docente (Vaillant, 2011³⁶⁰). Se concibe el trabajo en equipo como una característica de la competencia docente para

³⁵⁷ Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166.

³⁵⁸ Gómez, S., Álvarez, M. A., de Bernardo, J. M., Bolaños, P., Cejudo, R., Fernández, F., Viforcós, M. I. (2010). Una propuesta docente para el EEES: Cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna (I). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 105-120

³⁵⁹ Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

³⁶⁰ Vaillant, D. (2011). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.

abordar tareas de mayor complejidad y favorecer resultados creativos (Rodríguez, 2009³⁶¹), defendiendo una cultura colaborativa (Hargreaves, 1996³⁶²).

Recientemente, Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta Mañana-Rodríguez (2013³⁶³), realizaron una investigación sobre las percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. Este trabajo pone de relieve que los maestros de Primaria del Principado de Asturias no parecen estar plenamente convencidos de las ventajas que ofrece el trabajo por competencias; los resultados indican que los principales elementos competenciales: actividades, metodología, motivación, interdisciplinariedad, etc., muestran cierta tibieza y dejan entrever poca credibilidad en las competencias básicas, lo que podría mermar el deseo de cambio. Estos autores señalan que los maestros necesitarían reforzar los motivos por los que han de invertir energías para provocar el cambio hacia el desarrollo competencial: si se pretende ese cambio a gran escala, se debería apoyar a los docentes, por ejemplo, con cambios organizativos que les permitan dedicar más tiempo para programar conjuntamente, o con formación y recursos que compensen sus esfuerzos y los ayuden a trabajar en equipo. Ello requeriría flexibilizar los horarios de los centros, generando horas compartidas con los demás profesores de un mismo curso, nivel o ciclo, y potenciar foros de debate en los diversos equipos para reflexionar y materializar proyectos integrados.

Ahora bien, las primeras investigaciones sobre las competencias profesionales de los docentes de música fueron realizadas en los Estados Unidos en la década de los sesenta del siglo pasado. En éstas se estableció un listado de las competencias deseables en el profesorado de música mediante cuestionarios en los que los docentes participantes debían valorar la importancia de un nombre extenso de competencias para su práctica profesional.

³⁶¹ Rodríguez, J. M. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 93-101.

³⁶² Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

³⁶³ Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). *Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas*. *Revista de Educación*, 362. Universidad de Oviedo.

Años más tarde, a principios de la década de los años setenta de siglo XX, la Asociación “Music Educators National Conference “(MENC) publicó el informe *Teacher Education in Music: Final Report* (Klotman, 1972³⁶⁴) en el que se expone una propuesta de las competencias para docentes de música y, a la vez, se presentan algunas sugerencias para la mejora de su formación inicial. El informe pone de manifiesto que el docente de música debe disponer de una serie de *cualidades personales*: inspirar a los otros, estar comprometido con la mejora profesional o relacionarse con otros individuos, etc.; de *competencias musicales*: interpretar, componer y analizar; y de *cualidades profesionales*: implementar un repertorio musical amplio para hacer frente a los problemas de aprendizaje o demostrar el concepto de músico completo dedicado a la enseñanza. A partir de la publicación de este informe empezaron a proliferar los estudios en relación con las competencias profesionales del profesorado de música.

Otros autores investigaron las competencias profesionales y las habilidades de los educadores de música y elaboraron propuestas de cualidades consideradas necesarias para desarrollar la tarea docente de forma eficaz. Así, Leong (1996³⁶⁵) elaboró un perfil de 30 competencias deseables en el profesorado novel de música de Educación Secundaria. Por su parte, Teachout (1997³⁶⁶) señaló determinadas *habilidades personales*: autocontrol o habilidades de liderazgo; y *docentes*: implicar en el alumnado en el proceso de aprendizaje o utilizar un enfoque positivo, entre las más valoradas por el profesorado de música. Temmerman (1997³⁶⁷) puso de manifiesto la importancia de que los maestros de música de Educación Primaria dispongan, además de habilidades profesionales, de sólidas competencias relacionadas con el *contenido de la materia*: ser capaz de tocar instrumentos escolares, de escuchar y de crear música, de planificar y evaluar actividades musicales) que les permitan ofrecer al alumnado una educación musical de calidad.

³⁶⁴ Klotman, R. (Ed.) (1972). *Teacher Education in Music. Final report*. Washington-D.C.: Music Educators National Conference.

³⁶⁵ Leong, S. (1996). *The relationship between music competencies perceived as important for novice teachers and the professional expectations of high school music teachers in Australia*. (Tesis doctoral). University of Western Australia, Australia.

³⁶⁶ Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41. doi: 10.2307/3345464

³⁶⁷ Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26–34. doi: 10.1177/025576149703000104

Ya en este siglo XXI, otros estudios han girado en torno a las cualidades de los docentes de música (Ballantyne y Packer, 2004³⁶⁸; Rohwer y Henry, 2004³⁶⁹). Los primeros investigadores examinan la opinión de los educadores en prácticas en torno a los conocimientos y habilidades necesarios para una práctica eficaz en el aula. Dicho estudio señala diferentes *aspectos didácticos y pedagógicos*: capacidad de planificar para un aprendizaje eficaz o capacidad de involucrar al alumnado en la música de forma significativa como atributos deseables en el docente de música. Los segundos investigadores, en cambio, exploran las percepciones de los profesores universitarios sobre las habilidades y características específicas de los docentes de música eficaces (effective music teachers), y destaca diversos aspectos musicales, *docentes y personales*: expresividad musical, gestión de clase o motivación como cualidades que contribuyen a una práctica satisfactoria.

En Europa han proliferado de manera notable las publicaciones sobre competencias profesionales de los docentes en general. Así Cano (2005³⁷⁰), Marchesi (2007³⁷¹) y Perrenoud (2004³⁷²), han estudiado las competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente. Sin embargo, en el área de educación musical las publicaciones aún continúan siendo escasas y la mayoría de autores que han abordado el tema lo han

³⁶⁸ Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299 – 312. doi: 10.1080/1461380042000281749

³⁶⁹ Rohwer, D. A. y Henry, W. H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18 – 27. doi: 10.1177/10570837040130020104

³⁷⁰ Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.

³⁷¹ Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

³⁷² Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

hecho desde una perspectiva teórica (Addressi, 2005³⁷³; Carbajo, 2008³⁷⁴; Centre de Formation des Musiciens Intervenants, 2005³⁷⁵; Vilar, 2003³⁷⁶).

Quizá, el proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training* (Music Education Network, 2009³⁷⁷) es uno de los trabajos más relevantes sobre competencias profesionales del docente de música llevados a cabo. Este estudio analiza cuestiones fundamentales en relación con las competencias, los conocimientos, las habilidades y las capacidades esperados en este colectivo que organiza bajo las categorías siguientes:

- a) *Musicales y didácticas*: interpretar un repertorio variado de obras musicales con fluidez y expresividad o componer y realizar arreglos para adaptar las piezas musicales a las necesidades del alumnado;
- b) *pedagógicas*: analizar las situaciones de aprendizaje y planificarlas para contribuir al aprendizaje del alumnado o escoger las formas más apropiadas de evaluación para favorecer su aprendizaje;
- c) *genéricas*: reflexionar acerca de la propia práctica para contribuir a su desarrollo profesional o colaborar con el profesorado para facilitar el desarrollo del currículum.

En España, el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005³⁷⁸) es uno de los pocos estudios que recogen la opinión de varios profesionales de la educación sobre los perfiles y competencias profesionales de los maestros de música de Educación Primaria. Dicho informe señala como aspectos más valorados para el perfil de maestro

³⁷³ Addressi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9 – 23). Morlacchi, Perusina: Università de Modena e Reggio Emilia.

³⁷⁴ Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de Primaria. *Música y Educación*, 76, 24 – 45.

³⁷⁵ Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005). *Musicien intervenant à l'école*. Recuperado el 30 de octubre de 2016, de http://lesla.univlyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf_Referentiel_de_competences_du_musicien_intervenant-4.pdf

³⁷⁶ Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33 – 56.

³⁷⁷ Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: Institut für Musikpädagogik. Recuperado el 30 de octubre de 2016, de <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>

³⁷⁸ ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol.1). Madrid: ANECA

especialista en educación musical aquellos relacionados con la *didáctica específica de la música* y con la *planificación del aprendizaje de los alumnos*.

En la actualidad, Carrillo (2014³⁷⁹; 2015³⁸⁰), analiza el perfil profesional del profesorado de música desde una propuesta de competencias deseables en Educación Primaria y Secundaria basándose en las propuestas más recientes y difundidas de competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente (Cano, 2005³⁸¹; Marchesi, 2007³⁸²; Perrenoud, 2004³⁸³). *La tabla 8* muestra estas competencias.

³⁷⁹ Carrillo Aguilera, C. (2014). *El perfil profesional del profesorado de música desde una propuesta de competencias deseables en Educación Primaria y Secundaria*. Revista Electrónica de Música en la educación). Number 33 (June, 2014), pp. 1-26 <http://musica.rediris.es/leeme>

³⁸⁰ Carrillo Aguilera, C. (2015). *Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta*. Revista Internacional de Educación, nº 3, p 11-21.

³⁸¹ Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.

³⁸² Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

³⁸³ Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Tabla 8
Propuesta de competencias profesionales para docentes

Autor	Competencias propuestas
Cano (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo 2. Competencias comunicativas 3. Capacidad de trabajar en equipo 4. Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos 5. Capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación 6. El autoconcepto 7. La autoevaluación
Marchesi (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser competente para favorecer el deseo de saber del alumnado y ampliar sus conocimientos 2. Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la conveniencia escolar 3. Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos 4. Ser capaz de desarrollar una educación multicultural 5. Estar preparado para cooperar con la familia 6. Poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros
Perrenoud (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo 5. Trabajar en equipo 6. Participar en la gestión de la escuela 7. Informar e implicar a los padres 8. Utilizar las nuevas tecnologías 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión 10. Organizar la propia formación continua

Fuente: Carrillo, 2015³⁸⁴

³⁸⁴ Carrillo Aguilera, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación*, nº 3, p 11-21.

Siguiendo esta clasificación de competencias profesionales para docentes, la investigadora propone una serie de competencias profesionales específicas del profesorado de música, siendo éstas: *competencias transversales, competencias musicales, competencias didácticas/ pedagógicas*.

Este estudio comenta que tras dos décadas de la generalización de la figura del especialista en educación Primaria y casi tres años después de haber incrementado la exigencia de la preparación pedagógica del profesorado de educación Secundaria, la revisión de la situación actual en el contexto español exige nuevas aportaciones que permitan valorar el estado de la preparación y la práctica profesional de este colectivo. La reflexión acerca de las transformaciones en la formación del profesorado de música de Educación Primaria y Secundaria, así como las condiciones de su praxis profesional, lleva a reconsiderar y reconceptualizar el estudio de las cualidades requeridas para su perfil profesional. Prosigue diciendo que, en el actual contexto educativo, el perfil profesional es un concepto que aparece a menudo asociado al resurgimiento del enfoque por competencias y que focaliza en la dimensión más funcional del rol desarrollado por el docente. Por tanto, identificar las competencias deseables en los docentes de música de educación Primaria y Secundaria permitirá también reflexionar en torno a las posibilidades de mejora de la formación y la práctica profesional de este colectivo.

De lo expuesto en este punto se desprende que hay diversidad de enfoques. No obstante, la mayoría de autores coinciden en que el profesorado de música debería ser un colectivo con unas sólidas competencias musicales en los ámbitos de la interpretación, la escucha y la creación musical que posibiliten una educación de calidad; con unas competencias profesionales que le permitan, por un lado crear un clima idóneo en el aula e implicar al alumnado en la materia y por el otro gestionar de forma eficaz su aprendizaje musical; y con unas cualidades personales encaminadas a afrontar con éxito las complejidades de la tarea docente.

En este segundo capítulo se ha podido comprobar la importancia de las competencias en la normativa legal que al respecto existe en España y en Canarias. Es interesante resaltar que una formación integral basada en el desarrollo de competencias

es objetivo prioritario para garantizar y asegurar que las personas que ejercen la profesión de docente están capacitadas para su desempeño. Así, se han destacado cuatro variables o indicadores primordiales en la concepción de las competencias; por un lado, y desde la dimensión *personalidad*, se pudo apreciar que la competencia cognitiva y emocional, la competencia social y técnica y las condiciones del entorno en que se desarrolla la actividad laboral, son factores que miden o predicen el rendimiento, la motivación, la satisfacción personal, las relaciones intra e interpersonales, el trabajo en equipo, etc., de la persona en su puesto de trabajo. En el enfoque de la *inteligencia*, se comprobó que las inteligencias múltiples, representadas por la inteligencia intrapersonal e interpersonal, son esenciales para que una persona, desde el autoconocimiento y reconocimiento propio, entienda, trate y se lleve bien con los demás; juegan un papel relevante aspectos sociales como la empatía, las habilidades sociales, la capacidad de escucha, la habilidad para ponerse en lugar del otro, etc. Asimismo, las *competencias emocionales* son otro atributo fundamental, constituida a través de la inteligencia emocional. Las emociones son de vital importancia en la vida personal y laboral, y el éxito profesional se mide por un conjunto de dimensiones que se desarrollan a lo largo de la vida. Así pues, la competencia personal (conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) y la competencia social (empatía y habilidades sociales) son dimensiones significativas que predicen el éxito a través de comportamientos óptimos o sobresalientes. Por último, el *desempeño* se constituye en otro factor explicativo. Los resultados obtenidos por una persona en un contexto van a depender del comportamiento desarrollado por la misma. El desempeño, de una dirección, se nutre de conductas y de la formación necesaria para que el sujeto las aplique con el fin de alcanzar los objetivos organizacionales (desempeño de tarea); y, en otra, el sujeto desarrolla conductas que son beneficiosas para la organización, aunque ésta no lo exija ni se relacionen con la tarea.

Se ha terminado este capítulo comentando los estudios que se han realizado sobre el tema que nos ocupa, destacando variables como actividades, motivación, competencias específicas, trabajo en equipo, etc., como elementos o indicadores de un desempeño eficaz en el trabajo docente centrado en las competencias.

El trabajo por competencias contiene un conjunto de variables personales, sociales y situacionales que subyacen en el comportamiento de los sujetos y que predicen un desenvolvimiento o desempeño eficaz, con éxito, en una determinada labor y en una organización concreta, en este caso, la institución educativa.

La siguiente parte se adentra en el marco empírico en el que se pondrá de relieve el estudio que va a delimitar, establecer y configurar la finalidad y el sentido unívoco de esta tesis. No obstante, antes de ver dichas investigaciones, el siguiente capítulo (III) recoge la estructura de la investigación empírica realizada.

CAPÍTULO III

Estructura del Marco Empírico

1. Introducción

Como se ha podido ver en el capítulo II, hasta la actualidad, son pocos o escasos los estudios y trabajos que hayan analizado la percepción que el profesorado de Educación Musical de Educación Primaria tiene sobre las competencias; pero, sobre todo, escasean, aún más, los referidos a aquellas competencias que los docentes de Educación Musical consideran como elementos sustentadores y predictores de un desempeño profesional eficaz y de un adecuado cumplimiento de su labor diaria.

Relacionadas con este tema, pero con diferentes propósitos de estudio, podemos encontrar en las islas Canarias algunas investigaciones y estudios sobre el tema que nos ocupa. Así, por ejemplo, una investigación trabajó la motivación académica en estudiantes de música (Valencia, 2011³⁸⁵); otra estudió la formación musical de los profesores de música a lo largo de los diferentes marcos legislativos (González Hernández, 2016³⁸⁶). También se ha investigado sobre la renovación de la enseñanza de la música (Roca, 2014³⁸⁷), así como el papel de la música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) según los criterios que establece la LOMCE³⁸⁸ y el grado de conocimientos musicales básicos que presentan los alumnos (Ramírez-Acosta, 2016³⁸⁹). Sin embargo, ninguna de ellas ha abordado de manera explícita el estudio de las variables

³⁸⁵ Valencia, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del conservatorio superior de música de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis Doctoral. ULPGC

³⁸⁶ González Hernández, F. (2016). *Análisis sobre la formación musical de los maestros en los diferentes marcos legislativos de la España Contemporánea*. Servicio de publicaciones. ULL

³⁸⁷ Roca, D. (2014). *Tradición y renovación en la enseñanza de la música. Conservatorio Superior de Música de Canarias*. CEIMUS III. ULPGC

³⁸⁸ Ley Orgánica (8/2013). *Ley Orgánica de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.). Sección I. Disposiciones generales. Jefatura del Estado

³⁸⁹ Ramírez –Acosta, V. (2016). *La realidad Musical en los alumnos de Educación Secundaria de Las Palmas de Gran Canaria: Nivel de conocimientos musicales*. Trabajo Fin de Máster. ULPGC

competenciales básicas o claves en Educación Musical (Educación Primaria) y el análisis de dichas variables como elementos configuradores del adecuado desempeño profesional.

Por tanto, si tenemos en consideración las investigaciones realizadas en Canarias (y los estudios llevados a cabo en España y Europa, véase el capítulo II, punto 4), se hace necesario contar con información actualizada y directa de las competencias profesionales claves del profesorado de Educación Musical Música en Primaria de Canarias y la valoración que hacen de las mismas para una práctica y desarrollo profesional eficaz. En definitiva, lo que se trata es de *buscar y describir un perfil profesional basado en las competencias del profesorado de Educación Primaria de la especialidad de Música: rendimiento personal, organizacional y social*.

Con esta finalidad, esta parte de la tesis recoge la investigación empírica llevada a cabo con el profesorado de Educación Primaria, Especialidad de Música, de la isla de Gran Canaria. Así, el objeto del estudio es el de “investigar y conocer la percepción y valoración que el profesorado de Educación Musical de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria tiene acerca de las principales competencias que sustentan su desempeño profesional y que consideran necesarias para un adecuado y eficaz ejercicio y cumplimiento de su labor diaria”. Para llevarlo a cabo se investigó el *grupo de referencia (profesorado de Educación Primaria, Especialidad de Música)* perteneciente a distintos municipios de Gran Canaria:

- Grupo de referencia: formado por *profesores de Música de Educación Primaria*. Se consideran *informantes clave*.

Con las opiniones y valoraciones recogidas de este grupo al respecto del objeto que se persigue en esta tesis, se comprobaron, por un lado, qué competencias creen que son más importantes en Educación Primaria y, por otro, las competencias que consideran debe poseer el profesorado de Música para el desempeño eficaz del rol de docente.

Dicho lo anterior, se plantean una serie de interrogantes a investigar como, por ejemplo: ¿Qué competencias profesionales son las que muestran una mayor satisfacción por parte del profesorado? En el currículo de Educación Musical en Primaria, ¿qué áreas

son las que consideran el profesorado como imprescindibles para un buen y mejor desempeño de su labor? ¿Existirán diferencias significativas en la valoración de las competencias según los años que lleve impartiendo docencia el/ la profesor/a? ¿Existirán también diferencias por razón del género, sexo y tipo de Centro Educativo? Si es así, ¿qué tipo de competencias son las que discriminan?

2. Objetivo general

“Conocer la percepción y valoración que el profesorado de Educación Musical de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria tiene acerca de las principales competencias que sustentan su desempeño profesional y que consideran necesarias para un adecuado y eficaz ejercicio y cumplimiento de su labor diaria”.

2.1. Objetivos específicos

Teniendo en consideración los antecedentes en la construcción del perfil profesional del docente, también se persigue:

- 1) Determinar las tareas y funciones propias que teóricamente son requeridas por la norma, buscando enumerar y relacionar las competencias que están a la base de cada una de dichas tareas y funciones, desde una perspectiva teórica cualitativa, y contrastando lo analizado con la perspectiva de una muestra representativa de profesores de Música de la isla de Gran Canaria.
- 2) Analizar la valoración que los profesores de Música muestran hacia aquellas competencias que consideran más importantes en Educación Primaria.
- 3) Establecer las características y elementos predictores (competencias específicas) comunes (si existieran) que están presentes en los docentes de música y que, a juicio de éstos, éstas son consideradas adecuadas y deseables para realizar buenas prácticas y un desempeño profesional eficaz en esta profesión.

- 4) Comprobar si existen diferencias significativas en la valoración que ofrece el profesorado de Educación Musical de la etapa de Primaria sobre las competencias en función del sexo, edad, años de docencia y tipo de Centro Educativo.

3. Hipótesis

Hipótesis 1

H_0 = No existen diferencias significativas entre el profesorado de música de Centros Públicos y Centros Privados con respecto a la valoración de las características o variables competenciales comunes al docente de música y que permiten un buen desempeño profesional.

H_1 = Existen características o variables competenciales comunes al docente de música que permiten un buen desempeño profesional y que permiten diferenciar, de forma significativa, al profesorado de música de Centros Públicos del otro de Centros Privados.

Hipótesis 2

H_0 = Las competencias educativas que el profesorado de música percibe y considera que están a la base de las funciones y tareas docentes tienen una relevancia e importancia semejante a las propuestas descritas por la normativa.

H_1 = Las competencias educativas que el profesorado de música percibe y considera que están a la base de las funciones y tareas docentes tienen una relevancia e importancia distinta o complementaria a las propuestas descritas por la normativa.

Hipótesis 3

H_0 = Las competencias más valoradas por el profesorado de música hace referencia a la actuación ética, la actuación del docente en el aula y la transmisión de valores artísticos y musicales, y el respeto por sus manifestaciones y su entorno.

H_1 = Las competencias menos valoradas por el profesorado de música hace referencia a la actuación ética, la actuación del docente en el aula y la transmisión de valores artísticos y musicales, y el respeto por sus manifestaciones y su entorno.

Hipótesis 4

H_0 = Las competencias menos valoradas por el profesorado son las relativas al desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical, la actuación del docente en el marco del centro escolar y el desarrollo profesional del docente.

H_1 = Las competencias menos valoradas por el profesorado son las relativas al desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical, la aplicación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje y la actuación del docente en el marco del centro escolar.

Hipótesis 5

H_0 = La variable años de docencia no es un elemento vinculante como variable que marca diferencias estadísticamente significativas con las variables competenciales generales y específicas.

H_1 = La variable años de docencia se vertebra como elemento discriminante que marca diferencias estadísticamente significativas con las variables competenciales generales y específicas.

Hipótesis 6

H_0 = La variable tipo de Centro discrimina y marca diferencias estadísticamente significativas con las variables competenciales generales y específicas.

H_1 = La variable tipo de Centro no marca diferencias estadísticamente significativas con las variables competenciales generales y específicas.

4. Estructura y diseño de la investigación

Para poder cumplir los objetivos descritos anteriormente se ha realizado un *Estudio* que hace una descripción de las competencias profesionales mejor valoradas en Educación Primaria por parte del profesorado de Música de la isla de Gran Canaria y las que considera más importantes para el desarrollo eficaz de la función docente. Para ello, este *Estudio* se divide en *cuatro investigaciones*; una primera investigación se dedica a describir aquellas variables competenciales que los docentes de Música definen como idóneas o más importantes en Educación Primaria. Por otra parte, en una segunda investigación, se trata de analizar qué competencias propias de la Educación Musical en Primaria son, a juicio de los profesores especialistas en Música, las más adecuadas y satisfactorias para un desempeño o labor profesional eficaz. La tercera investigación pretende comprobar las relaciones y posibles diferencias significativas entre las variables competenciales estudiadas en las dos primeras partes. Por último, la cuarta investigación trata de analizar y comprobar, según las opiniones y valoraciones del profesorado de Música obtenidas en el Estudio Primero, qué competencias claves configuran, discriminan y/o marcan diferencias según diferentes subgrupos, a saber: edad, sexo, años de docencia y tipo de Centro.

Resumiendo, el *Estudio* se centra, por una parte, en describir las competencias que los docentes de Música valoran como las más importantes en Educación Primaria. Por otra, pretende analizar y describir las variables competenciales comunes que están presentes en los docentes de música y que son consideradas por éstos como las deseables

u óptimas para lograr un desempeño eficaz de la tarea profesional en Educación Primaria, Especialidad de Música. Una tercera busca las relaciones entre las variables analizadas y sus diferencias. Y una cuarta que trata de comprobar si, de los resultados que se desprenden de las percepciones y valoraciones que el profesorado de Música tiene acerca de las competencias clave en Educación Primaria (investigaciones primera, segunda y tercera), existen o se dan elementos o variables discriminantes en función del subgrupo analizado: sexo, edad, años de docencia y tipo de Centro Educativo.

4.1. Metodología

4.1.1. Diseño

Por lo que respecta a la *metodología* utilizada en el *Estudio*, señalar que es de carácter *deductiva*, presenta una *modalidad selectiva*, con un método de tipo *cuantitativo*, con un diseño *descriptivo, correlacional y comparativo*, en situación natural, pero no se llegan a *manipular experimentalmente* las variables que se van a tomar en consideración, de ahí que no se utilice la nomenclatura experimental.

4.1.1.1 Modalidad Selectiva: Método cuantitativo, correlacional y comparativo o de contraste.

Como bien se ha comentado, esta investigación presenta una vertiente deductiva. El carácter *deductivo* es el procedimiento por el cual se estudian los fenómenos mediante la formulación de objetivos e hipótesis para poder explicar dichos fenómenos y, de esta manera, brindar la posibilidad de comprobar y verificar lo deducido con la experiencia y la ayuda de las teorías subyacentes (Bunge, 2010³⁹⁰). El trabajo sigue un procedimiento de deducción lógica que finaliza en el enunciado de carácter general. En palabras de Kerlinger (1979³⁹¹): “...lo que se pretende es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”.

³⁹⁰ Bunge, M. (2010). *La pseudociencias*. Pamplona: Laetoli.

³⁹¹ Kerlinger, F.N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.

En cuanto a la modalidad *selectiva*, indicar que es uno de los enfoques metodológicos de investigación empleados en las Ciencias Sociales; consiste en una serie de procedimientos que estudian los fenómenos bajo su presentación natural. Siguiendo a Kerlinger, “la investigación no experimental, de modalidad selectiva, *expost-facto*, es cualquier estudio en el que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad” (Kerlinger, 1979: 116³⁹²) Por tanto, en este tipo de investigaciones, al igual que ha sucedido en nuestro caso, *no se construye ninguna situación*, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la modalidad selectiva las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Kessler y Greenberg, 1981³⁹³). Asimismo, en las investigaciones selectivas se utilizan auto-informes como, por ejemplo, encuestas, tests psicométricos, etc., los cuales permiten aumentar la validez, máxime si se recurre a la estandarización y al control estadístico que reduce el error sistemático.

Y en cuanto al diseño de recogida y análisis de los datos, esta modalidad da la oportunidad de decidir qué instrumentos usar, cuántas medidas se realizan, en qué contexto y con qué sujetos, todo ello bajo el control estadístico.

Siguiendo con la modalidad selectiva, que nos ha servido de base, se han utilizado los métodos *cuantitativo, correlacional y comparativo (o de contraste)*. Esto es así, porque uno de nuestros objetivos trata de *describir* determinadas características de una población total a partir de los datos obtenidos en una muestra relativamente pequeña de esa población. Asimismo, porque pretendemos *predecir* el comportamiento de los sujetos a través las valoraciones externas y de los datos que se desprenden de los cuestionarios y autoinformes recogidos con la finalidad de que los resultados puedan ser generalizados

³⁹² Kerlinger, F.N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.

³⁹³ Kessler, R.C. y Greenberg, D.F. (1981). *Linear panel analysis: Models of quantitative change*. London, UK: Academic Press, Inc.

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010³⁹⁴). Hemos de aclarar que nos limitaremos, como señala el método correlacional, a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden pretender analizar relaciones de causalidad. Y, por lo que respecta al método comparativo o de contraste, éste es un procedimiento de comparación sistemática de casos de análisis que, en su mayoría, se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis (Cohen y Manion, 2002³⁹⁵). Es decir, el método comparativo consiste en poner dos o más fenómenos, uno al lado del otro, para establecer sus similitudes y diferencias y de ello sacar conclusiones que definan un problema o que establezcan caminos futuros para mejorar el conocimiento (Hernández, Fernández y Baptista, 201³⁹⁶).

Por todo lo especificado, la modalidad selectiva es el procedimiento idóneo para describir, cuantificar, medir y analizar lo que se pretende investigar y relacionar en este Trabajo.

4.1.2. Variables

Las variables utilizadas en esta investigación se han definido en función de los objetivos propuestos y del modelo teórico que se ha planteado. Por ello, a una de las variables la llamaremos *predictivas o controladas (o de segmentación)* y, a la otra, *criterial o dependiente*, para averiguar si hay relación entre ellas. Esto no quiere decir que la variable predictiva controle la criterial.

- *Variables dependientes (criterios)*: Competencias Generales: Actividades; Trabajo interdisciplinar; Motivación; Metodología; Evaluación.
Competencias específicas.
- *Variables controladas (predictivas)*: Sexo, edad, años de docencia, tipo de Centro Educativo.

³⁹⁴ y ³⁹⁶ Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill. (5ª Ed.)

³⁹⁵ Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Analizaremos, de forma descriptiva, variables *socio-demográficas* tales como sexo, edad, tipo de Centro Educativo, años de docencia, titulación académica, etc. Asimismo, describiremos los resultados de los análisis efectuados a las variables *dependientes* como, por ejemplo, Metodología, Evaluación, Trabajo interdisciplinar, etc. También, analizaremos las diferencias estadísticamente significativas (si existieran): se comparan los datos entre las puntuaciones obtenidas en las variables dependientes con las que se alcanzan en las variables controladas a evaluar. Finalmente realizaremos un análisis correlacional con el objeto de identificar las relaciones positivas o negativas que se producen entre las variables objeto de estudio y, por otro, un análisis de diferencias de medias, utilizando también el estadígrafo de prueba de muestras por parejas (T – Test) en la que se busca, por medio de la formación de parejas, averiguar aquellas diferencias significativas en los citados pares y comprobar qué variables dependientes pueden ser elementos discriminantes y/ o que marcan significación con el resto de dichas variables dependientes.

4.1.3. Muestra

La muestra de esta investigación se ha constituido en función del grupo de referencia, esto es, el profesorado de la Especialidad de Música que imparte docencia en Educación Primaria en Centros Públicos y Privados de la isla de Gran Canaria. Dicha muestra es de *tipo intencional*, basada en el *muestreo aleatorio*.

La población de profesores de Música en Gran Canaria era, en el momento del estudio, de 275 docentes. Para obtener un nivel de confianza del 95% en los parámetros a estudiar, con un nivel de heterogeneidad del 50% y un margen de error del 6%, la muestra a considerar debía ser superior a 135 profesores. Por tanto, y teniendo en consideración lo expuesto, la muestra objeto de estudio está comprendida por 136 docentes de Música de Educación Primaria pertenecientes a diferentes Centros Públicos y Privados de la isla de Gran Canaria.

A continuación queda reflejado en la *tabla 9* la población de profesores de la Especialidad de Música en Educación Primaria de la isla de Gran Canaria según tipo de Centro, Público o Privado/ Concertado.

Tabla 9

Población o Universo de Profesores de Primaria, Especialidad de Música según tipo de Centro Educativo en la isla de Gran Canaria

Tipo de Centro	Cantidad
Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP)	212
Colegios Públicos de Educación Primaria (CEP)	3
Centros Públicos de Educación Obligatoria (CEO)	8
Centros Públicos Específicos de Educación Especial (CEE)	4
Centros Privados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CPEIPS)	37
Centros Privados de Educación Infantil y Primaria (CPEIP)	10
Centro Privado de Educación Primaria y Secundaria (CPEPS)	1
Total Centros Públicos	227
Total Centros Privados/ Concertados	48
Total Centros Públicos y Privados/ Concertados	275

Fuente: Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Canarias (2016³⁹⁷)

En la *figura 15* podemos observar la distribución, por municipios de la isla de Gran Canaria, de la cantidad de centros participantes en el estudio.

³⁹⁷ Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2015). Buscador de centros: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_educativos/buscador-centros/

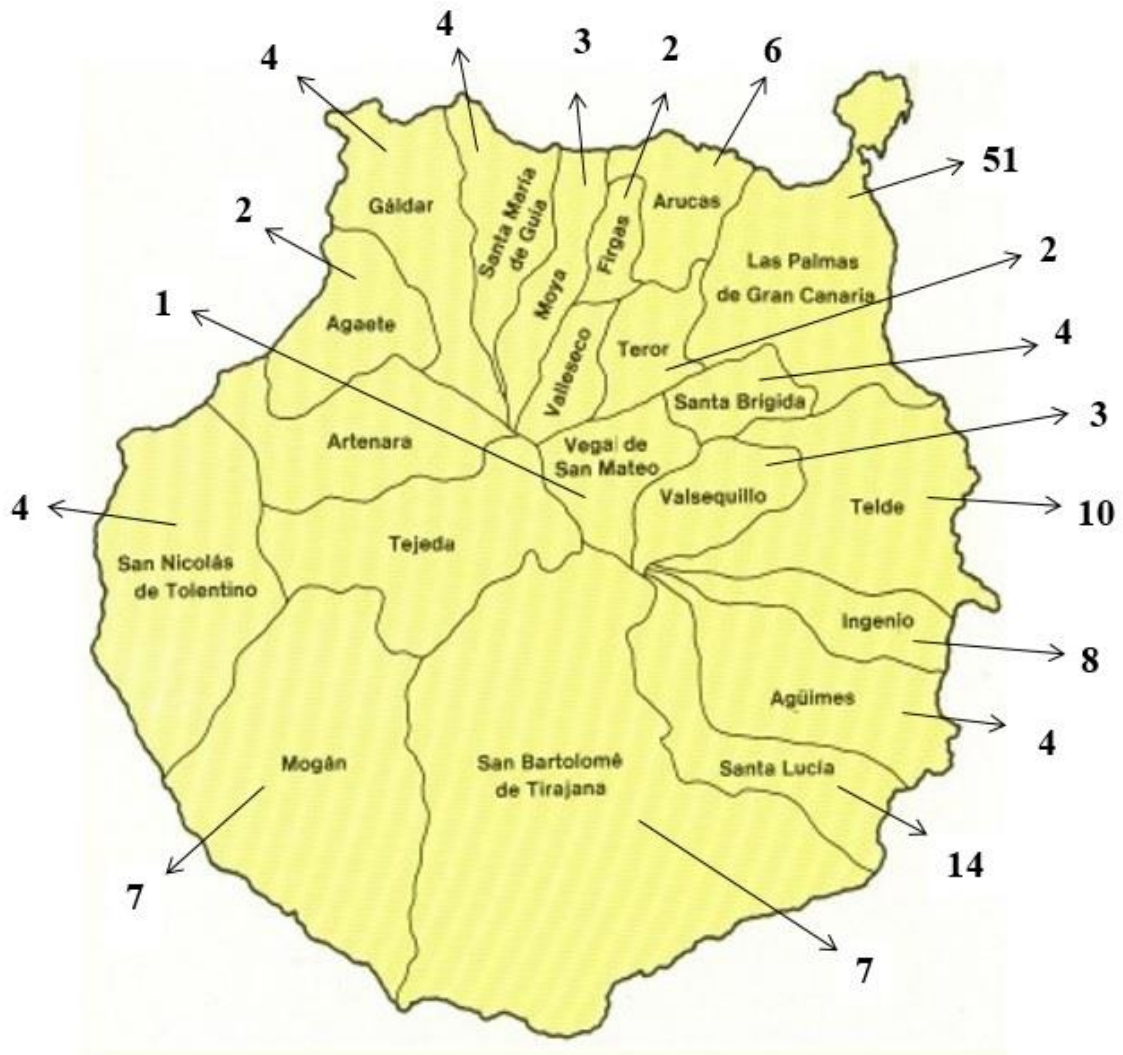


Figura 15. Distribución de los centros participantes por municipios de la isla de Gran Canaria. Fuente. Elaboración propia.

La *tabla 10* refleja la distribución de la muestra de esta Tesis Doctoral con respecto a la población o universo.

Tabla 10

Porcentaje de la muestra con respecto a la Población

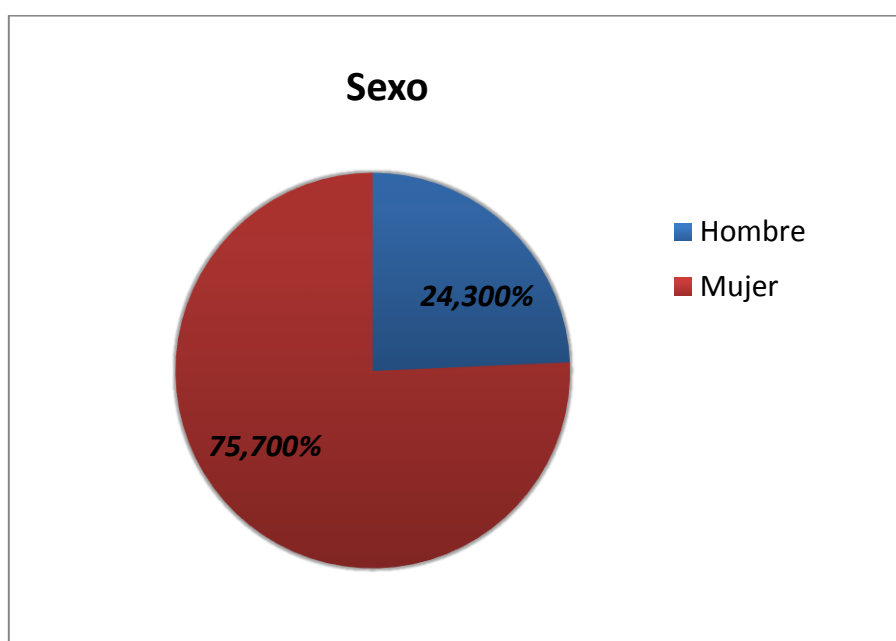
Población de Docentes de Música. Isla de Gran Canaria	Muestra aleatoria de Docentes de Música. Isla de Gran Canaria	Porcentaje de la muestra objeto de estudio con respecto a la Población
275	136	49,45%

Así pues, en esta investigación participaron el 49,45% de los docentes de Música de Educación Primaria pertenecientes a Centros Públicos y Privados de la isla de Gran Canaria fueron seleccionados de forma aleatoria como informantes claves.

4.1.3.1. Datos descriptivos de la muestra

- *Sexo*

La distribución de la muestra por sexo se refleja en la *gráfica 1*



Gráfica 1. *Distribución de la muestra en función del sexo*

Los datos indican que la distribución muestral por razón del sexo está claramente inclinada hacia el género femenino; éste último obtiene el 75,70% de la muestra, lo que se traduce en 103 mujeres, por un 24,30% que corresponde al género masculino (33 hombres).

- *Edad*

En la *tabla 11*, los resultados que ofrece la misma señalan la distribución de la muestra en función de la edad. En este caso, la citada distribución es más dispersa, aunque

si se efectúa rangos por edades³⁹⁸, como se puede ver en la *tabla 12*, se obtiene que entre los 36 y los 45 años se sitúa el mayor porcentaje, el 39,7% de la muestra, seguido de un 26,5% de aquellos profesores/as que manifiestan tener entre 26 y 35 años de edad. Entre 46 y 55 años se encuentra el valor porcentual de 22,8% y los que presentan 56 años o más representan el 11% de la muestra. Se aprecia que más de la mitad de la muestra (66,2%) se halla en el segmento de edad que va de los 26 años y a los 45 años de edad.

Tabla 11

Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función de la edad

	EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	27	1	,7	,7	,7
	28	2	1,5	1,5	2,2
	29	1	,7	,7	2,9
	30	8	5,9	5,9	8,8
	31	5	3,7	3,7	12,5
	32	4	2,9	2,9	15,4
	33	6	4,4	4,4	19,9
	34	4	2,9	2,9	22,8
	35	5	3,7	3,7	26,5
	36	8	5,9	5,9	32,4
	37	8	5,9	5,9	38,2
	38	8	5,9	5,9	44,1
	39	7	5,1	5,1	49,3
	40	5	3,7	3,7	52,9
	41	3	2,2	2,2	55,1
	42	2	1,5	1,5	56,6
	43	7	5,1	5,1	61,8
	44	3	2,2	2,2	64,0
	45	3	2,2	2,2	66,2
	46	5	3,7	3,7	69,9
	47	1	,7	,7	70,6
	48	4	2,9	2,9	73,5
	49	2	1,5	1,5	75,0
	50	3	2,2	2,2	77,2
	51	4	2,9	2,9	80,1
	52	1	,7	,7	80,9
	53	2	1,5	1,5	82,4
	54	4	2,9	2,9	85,3
	55	5	3,7	3,7	89,0

³⁹⁸ Los rangos por edades se elaboraron siguiendo el criterio y tratamiento estadístico de los cuartiles

56	3	2,2	2,2	91,2
57	4	2,9	2,9	94,1
58	5	3,7	3,7	97,8
59	2	1,5	1,5	99,3
61	1	,7	,7	100,0
Total	136	100,0	100,0	

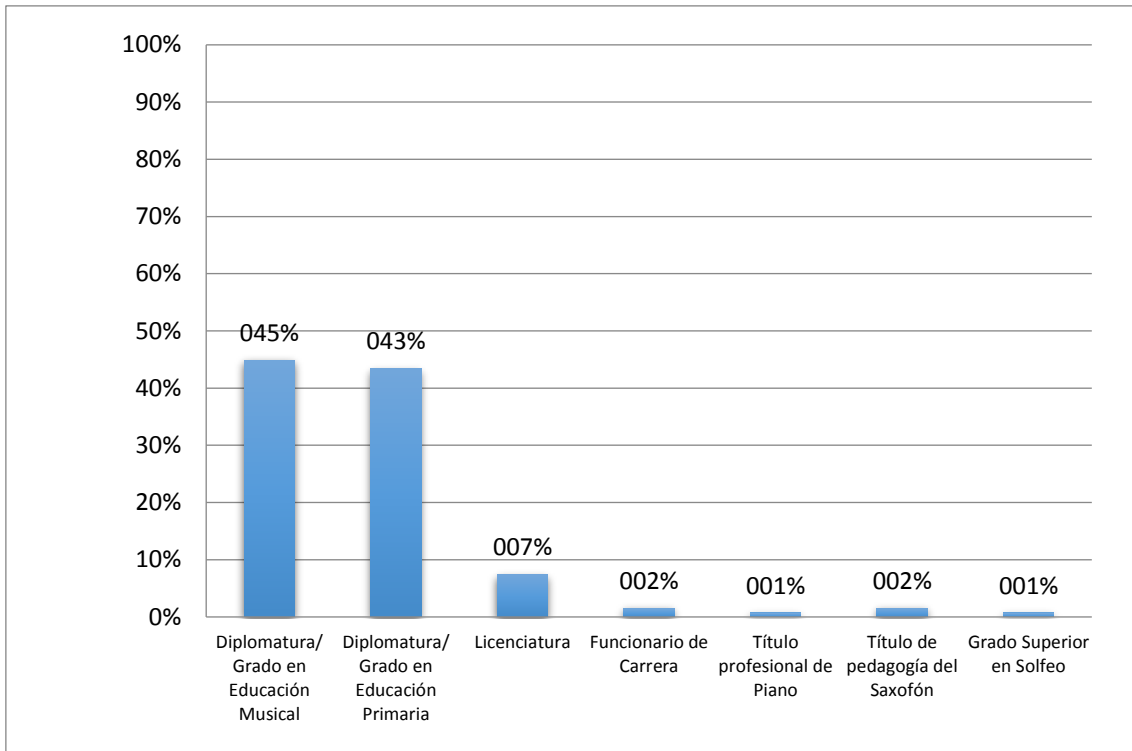
Tabla 12

Frecuencia y Porcentaje de la muestra según rango de edades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	26 - 35 años	36	26,5	26,5	26,5
	36 - 45 años	54	39,7	39,7	66,2
	46 - 55 años	31	22,8	22,8	89,0
	> o igual a 56 años	15	11,0	11,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

- ***Titulación académica***

Con respecto a esta variable, se puede decir que, sin lugar a dudas, las titulaciones de “Diplomatura/ Grado en Educación Musical” y “Diplomatura/ Grado en Educación Primaria”, por este orden, son las categorías o dimensiones que alcanzan los mayores porcentajes, el 44,9% (61 profesores/ as) y el 43,4% (59 profesores/ as) respectivamente. El resto de titulaciones académicas obtienen valores inferiores, como se puede ver de forma ilustrada en la *gráfica 2*.



Gráfica 2. Distribución de la muestra en función de la titulación académica

- **Tipo de Centro Educativo**

Tabla 13

Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función del tipo de Centro Educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	131	96,3	96,3	96,3
	Concertado/ Privado	5	3,7	3,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

La lectura de los datos que se desprende de la *tabla 13* es muy ilustrativa; se puede observar que el 96,3% de los profesores/ as desempeñan su actividad en Centros Educativos Públicos, es decir, prácticamente la totalidad de la muestra. Con un porcentaje muy inferior se encuentran situados los Centros Educativos Concertados/ Privados, el 3,7%.

- *Curso Académico en el que imparten docencia los profesores/ as*

Tabla 14

Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función del Curso Académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1º Primaria	1	,7	,7	,7
	5º Primaria	1	,7	,7	1,5
	6º Primaria	1	,7	,7	2,2
	Todos los niveles de Primaria	133	97,8	97,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Los datos que revela la *tabla 14* son muy explícitos: el 97,8% de la muestra objeto de estudio declara que imparte docencia en todos los niveles de Educación Primaria en el Centro Educativo donde desempeñan su labor profesional.

- *Años de Docencia*

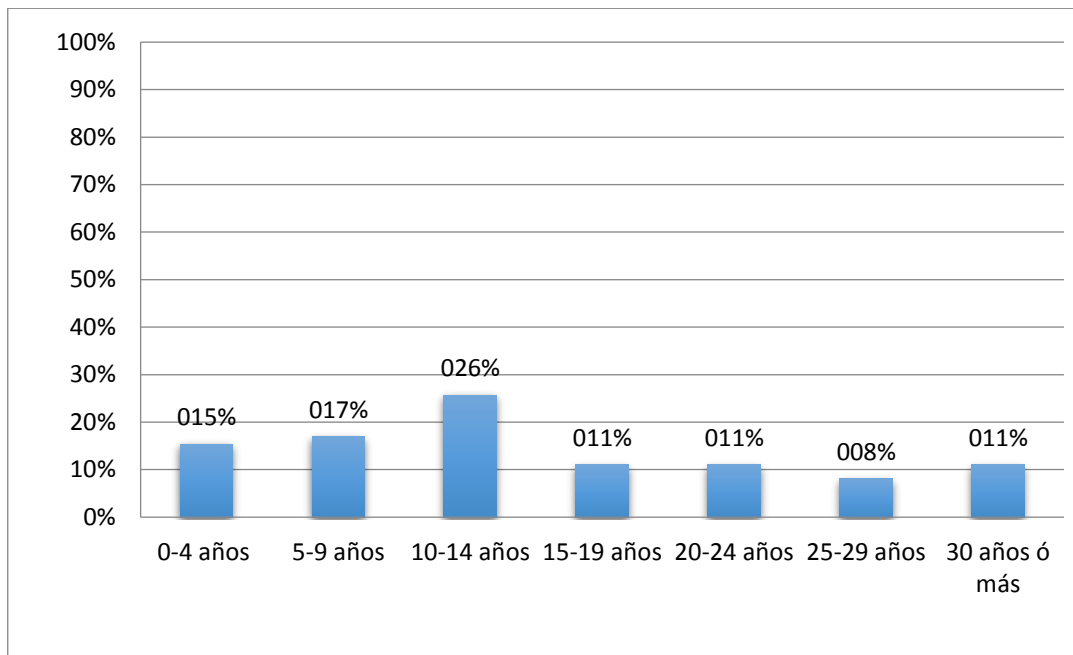
El profesorado que manifiesta llevar impartiendo docencia de 10 a 14 años es el que alcanza el porcentaje más elevado, un 25,7%, seguido por aquellos otros profesores/as que dicen llevar de 5 a 9 años y de 0 a 4 años, mostrando un 16,9% y un 15,4% respectivamente. No obstante, lo indicado, si se suman las puntuaciones obtenidas en las restantes categorías, desde los “15 años hasta 30 años o más”, se obtiene que el 41,1% de las respuestas esgrimidas por el profesorado se sitúa en este rango de años de dedicación a la docencia, lo que se traduce en que algo más de un tercio de los profesores/as cuentan en su haber con una cifra nada desdeñable de años de docencia.

En la *tabla 15* se observan las frecuencias y los porcentajes obtenidos en esta variable; sin embargo, para una mejor lectura de los datos expuestos, los mismos se muestran, de forma ilustrada, en la *gráfica 3*.

Tabla 15

Frecuencia y Porcentaje de la muestra en función de los Años dedicados a la Docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 - 4 años	21	15,4	15,6	15,6
	5 - 9 años	23	16,9	17,0	32,6
	10 - 14 años	35	25,7	25,9	58,5
	15 - 19 años	15	11,0	11,1	69,6
	20 - 24 años	15	11,0	11,1	80,7
	25 - 29 años	11	8,1	8,1	88,9
	30 años ó más	15	11,0	11,1	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		136	100,0		



Gráfica 3. Distribución de la muestra en función de los Años dedicados a la Docencia

Se puede concluir este apartado diciendo que la muestra goza de una clara idoneidad del nivel de representatividad, en la que el género femenino presenta una mayor proporcionalidad que su homónimo masculino. Asimismo, el rango de edad que va de los 26 a los 45 años es en el que se sitúa la mayor parte de la muestra, siendo las titulaciones de Educación Musical y Educación Primaria las que también comparten niveles de porcentajes elevados. Pero, además, se puede concluir señalando que las respuestas

ofrecidas por partes de los profesores indican que éstos desempeñan su labor profesional, mayoritariamente, en Centros Educativos Públicos y que entre 10 y 14 años es el intervalo que revela una mayor puntuación porcentual referida al tiempo que llevan dedicados a la enseñanza.

4.1.4. Instrumentos

La inclusión de las competencias básicas o claves en el currículo ha supuesto que los docentes hayan replanteado sus rutinas y prácticas en el aula. Además, también han tenido que reconsiderar su *acción profesional* y su papel docente. Siguiendo a Martínez y Echeverría (2009³⁹⁹) se refieren al concepto de *competencia de acción profesional* de la siguiente manera: “El conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que una persona posee y pone en práctica para afrontar eficazmente las funciones y tareas que demanda una profesión, con el nivel y calidad requeridas; resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa e influir positivamente en su entorno sociolaboral y en la organización del trabajo”.

Dicho lo anterior, las funciones y tareas docentes se enmarcan, competencialmente, en lo que respecta al planteamiento de las *actividades*, de la *metodología* y de la *evaluación*. Sin embargo, para resolver los problemas e influir positivamente en el entorno del docente y en la organización del trabajo es necesario comprender, al menos, dos aspectos más: la *motivación*, como motor de cambios, y el *trabajo interdisciplinar y cooperativo* del docente. Al respecto, investigaciones y estudios realizados en España ponen de manifiesto y difunden las competencias necesarias para el desarrollo eficaz de la práctica docente (Perrenoud, 2004⁴⁰⁰; Cano, 2005⁴⁰¹; Marchesi, 2007⁴⁰²). Estos trabajos destacan y remarcan “la importancia de trabajar en equipo con los compañeros”; la necesidad de “atender a la diversidad”; “la importancia de reflexionar

³⁹⁹ Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147

⁴⁰⁰ Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

⁴⁰¹ Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.

⁴⁰² Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

sobre la propia práctica y la utilización de recursos”; “organizar la propia formación”; etc. Por tanto, entendemos que todos estos aspectos deben ir asociados, ya que la enseñanza por competencias implica el desarrollo de la profesionalización docente en base a cinco niveles, a saber: *actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación e interdisciplinariedad*. Estas cinco dimensiones teóricas son fundamentales para valorar y comprender la percepción y creencias que tiene el profesorado con respecto al trabajo por competencias en la enseñanza.

Pero también se debe hacer mención a la inclusión de *competencias específicas* en el área de educación musical y la valoración por parte del profesorado especialista en esta materia sobre aquellas competencias que consideran deseables para su ejercicio profesional. Son diversos los trabajos que investigan este tema, aunque hay que decir que siguen siendo escasos (Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio. ANECA, 2005⁴⁰³; Carbajo, 2009⁴⁰⁴; Music Education Network, 2009⁴⁰⁵; Carrillo, 2015⁴⁰⁶; Carrillo y Vilar, 2014⁴⁰⁷). En todos ellos se identifican las competencias profesionales deseables en los docentes de música de Primaria y Secundaria, que se organizan en tres categorías: *competencias transversales o comunes* a todo el profesorado de las diferentes áreas de Primaria y Secundaria; *competencias específicas o musicales*; y otras que consideran la especificidad de la materia desde una vertiente *pedagógica y didáctica*.

Por todo lo comentado en este apartado, y ante la falta de instrumentos estandarizados para medir tanto las percepciones y creencias del docente de educación musical respecto a las competencias claves en Educación Primaria como las valoraciones que los mismos tienen acerca de las competencias consideradas necesarias o deseables

⁴⁰³ ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol.1). Madrid: ANECA

⁴⁰⁴ Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>.

⁴⁰⁵ Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Viena: Institut für Musikpädagogik. Disponible en <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>

⁴⁰⁶ Carrillo Aguilera, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación*, nº 3, p 11-21.

⁴⁰⁷ Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33, pp. 1 - 26 Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>

para el desempeño eficaz de su tarea profesional, se optó por elaborar un cuestionario en el que se recogió, por una parte, un conjunto de ítems relevantes agrupándolos en las cinco dimensiones teóricas anteriormente mencionadas: *actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación y trabajo docente interdisciplinar*. Y, por otro, se confeccionó una serie de preguntas relacionadas con la importancia de las *competencias específicas: competencias transversales o comunes, específicas o musicales, pedagógicas y didácticas*, para el desempeño de la actividad profesional.

El cuestionario consta de 42 ítems de diseño “Ad Hoc”, de aplicación individual y/ o colectiva. Es de fácil aplicación y recoge *información sociodemográfica y de filiación*: edad, género, años de docencia, etc., e *información directa* a través de la formulación de diferentes preguntas. El contenido de dichas preguntas pretende que cada uno de los ítems sea relevante y que esté acorde con lo que se intenta medir y evaluar.

El instrumento de medida presenta la siguiente estructura. En primer lugar, el profesor/ a debe cumplimentar los datos sociodemográficos y de identificación y filiación (6 preguntas); seguidamente se recogen 42 ítems divididos en dos bloques de preguntas. El primer bloque consta de 29 ítems y el segundo de 13 ítems. Los docentes deben señalar sus respuestas en una escala de valoración tipo Likert con cinco posibilidades de respuestas que abarcan desde 1= “Muy en desacuerdo” hasta 5= “Muy de acuerdo”, pasando por el punto intermedio 3= “Ni en acuerdo ni en desacuerdo”. En algunas preguntas se incluyeron ítems de control (negativos), con sentido opuesto al de los demás ítems de la misma temática para valorar la coherencia de los encuestados en sus respuestas.

Antes de aplicar el cuestionario al profesorado objeto de estudio se procedió a analizar la validez del instrumento a través del *juicio de expertos*. El juicio de expertos o “grupo de expertos”, o “investigadores cualificados”, es una técnica que se usa para validar un cuestionario mediante prueba piloto. Es bastante usual en la investigación

psicoeducativa, con lo que el rigor es absoluto de esta prueba (Martín Arribas, 2004:27⁴⁰⁸; Cabero y Llorente, 2013:14⁴⁰⁹).

4.1.4.1. Juicio de expertos

4.1.4.1.1. Método

A) Formación del grupo de expertos

Se formó el grupo de expertos calificándolos como “encargados o coordinadores cualificados” de validar el cuestionario. Para seleccionar dicho grupo se atendió a diversos criterios, siendo el de *homogeneidad del grupo de expertos* ((Brill, Bishop y Walker, 2006⁴¹⁰; García y Fernández, 2008⁴¹¹) el más relevante. Todos los integrantes del grupo son Doctores en el área de música, se dedican a la enseñanza e investigación. No obstante, también se consideraron otros tales como:

- a) La vinculación de los mismos con lo que pretendíamos investigar;
- b) su experiencia académica y profesional;

B) Número de expertos

El número de expertos necesarios para llevar a cabo un estudio de este tipo debe estar comprendido entre 7 y 30, aunque se debe contemplar también la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación (Landeta, 2002⁴¹²;

⁴⁰⁸ Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. En *Matronas Profesión*, 5 (17), pp.23-29. Disponible en http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf

⁴⁰⁹ Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

⁴¹⁰ Brill, J. M., Bishop, M. J. y Walker, A. E. (2006). The competencies and characteristics required of an effective project manager: A web-based Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, 54 (2), 115-140.

⁴¹¹ García, L. y Fernández, S. J. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.

⁴¹² Landeta, J. (2002). El método Delphi: una técnica de previsión del futuro. Barcelona: Ariel.

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29⁴¹³; Cabero y Llorente, 2013⁴¹⁴). En nuestro caso el nivel de respuesta ha sido de 11 expertos.

C) Secuencia metodológica

La secuencia metodológica consistió de *tres fases*: a) *Preliminar*, b) *Exploratoria*, c) *Final*.

- *Fase preliminar*

Los directores de esta Tesis Doctoral y quien suscribe la misma como autora, de forma conjunta, fueron los encargados de seleccionar el grupo de expertos y de conseguir el compromiso de su colaboración.

- *Fase exploratoria*

En esta fase se llevó a cabo el diseño del cuestionario, en su versión experimental, para aplicar al grupo de expertos y determinar la versión definitiva a administrar a los profesores de Educación Musical de los Centros Educativos de Primaria de la isla de Gran Canaria.

En esta fase también se tuvo en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Contacto vía email con cada miembro del grupo de expertos agradeciendo su participación en la validación del cuestionario.

⁴¹³ Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

⁴¹⁴ Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

- 2) Envío y recepción del cuestionario vía e-mail. En la primera página se realizó una breve introducción y explicación del tema de investigación; una hoja para el registro de los datos personales y socio-demográficos (breve); una descripción clara del objetivo de estudio; y las instrucciones para cumplimentar el cuestionario, seguido del correspondiente instrumento para la validación (véase anexo I).
- 3) Instrumento para la validación: escala de valoración tipo Likert con 4 categorías según el grado de adecuación o pertenencia del ítem a la dimensión que se pretendía investigar, además de una pregunta abierta para recoger las valoraciones cualitativas (si las hubieran) acerca de cada ítem planteado o la introducción de alguno nuevo (véase anexo I).
- 4) Seguimiento por email de las personas seleccionadas.
- 5) Captura de los cuestionarios cumplimentados.
- 6) Análisis de la información contenida en cada uno de los cuestionarios: se extrajeron los datos, se interpretaron los resultados que se derivaron de la aplicación del cuestionario y se realizaron los ajustes y correcciones pertinentes.

- *Fase final*

Se procedió a resumir los resultados de todo el proceso de validación del cuestionario pilotado, dando lugar a la versión definitiva del cuestionario para su posterior aplicación a los profesores de la Especialidad de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria.

Lo que se pretende con el método descrito en líneas anteriores es validar el cuestionario a través de la validez de contenido y comprensión de cada ítem a juicio de expertos.

4.1.4.1.2. Procedimiento

Para comprobar la validez y fiabilidad del cuestionario elaborado se han utilizado análisis estadísticos que destacan la validación del instrumento empleado. Por un lado, la *fiabilidad* se refiere a la consistencia o repetibilidad de las mediciones de una conducta y, por otro, si después de examinar el contenido y las relaciones con otras mediciones de la conducta y el investigador encuentra que refleja lo que se pretendía medir, se estaría hablando de una *validez alta*. Por lo tanto, se considera que un instrumento de medida es fiable cuando existe consistencia o estabilidad de los resultados obtenidos.

Dicho lo anterior, hay que destacar que, para elaborar el cuestionario, que ha sido evaluado y valorado por expertos, se estableció una serie de requisitos indispensables:

- 1) Que el contenido de los ítems fuera relevante y que estuviera acorde con lo que se intentaba medir y evaluar;
- 2) que los enunciados fueran los más claros y precisos, desechando cualquier expresión ambigua o que el lenguaje empleado condujera a la duda.
- 3) con un diseño “Ad Hoc”;
- 4) que primase la sencillez en su aplicación;
- 5) que fuera atractivo en su diseño;
- 6) Y con la posibilidad que se aplicase en soporte virtual (Internet), que facilitara la cumplimentación y la interacción.

Asimismo, el cuestionario se ha elaborado reuniendo las condiciones de un instrumento de evaluación en las ciencias sociales (Fernández-Ballesteros, 1995⁴¹⁵; Cronbach, 1990⁴¹⁶; Pelechano, 1976⁴¹⁷, 1988⁴¹⁸). El contenido se ha determinado mediante revisión bibliográfica y de la literatura existente sobre las competencias en el

⁴¹⁵ Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en valuación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación y programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos de salud* (pp. 21-47). Madrid: Síntesis.

⁴¹⁶ Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). New York, NY: Harper and Row.

⁴¹⁷ Pelechano, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁴¹⁸ Pelechano, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis neurológico*. Valencia: Alfaplus.

currículo de Educación Primaria y en el área de Educación Musical y recurriendo a la opinión de expertos (Crocker y Algina, 1986⁴¹⁹), según las recomendaciones para la redacción de ítems (Navas, 2001⁴²⁰; Suárez, 2001⁴²¹). Las preguntas son cerradas y de cuatro alternativas de respuestas (Martínez Arias, 1996⁴²²). La respuesta a cada pregunta formulada se realizó con los parámetros: nada adecuado, poco adecuado, algo adecuado, totalmente adecuado.

A) Clasificación de los ítems en las dimensiones predeterminadas

Se procedió a realizar una clasificación, según dimensiones, para la primera parte de preguntas (ítems 1 al 29) que se corresponden con aquellas competencias que más se trabajan en el currículo de Ed. Primaria: *metodología, actividades, evaluación, motivación y trabajo interdisciplinar*, según su idoneidad. Y una segunda parte (ítems 30 al 42) que versan sobre competencias específicas y el contenido se centra en la deseabilidad y eficacia del *desempeño profesional* del profesor de música. Como resultado obtuvimos un banco de 42 ítems, que son la base para la elaboración de la versión experimental.

B) Validez de contenido del cuestionario

Para el estudio de la validez del cuestionario se definió la *validez de contenido* como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007⁴²³; Wieserma, 2001⁴²⁴). Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido se utilizó, como ya se ha dicho, *la técnica de expertos*. Se solicitó a los expertos que valorasen diferentes aspectos sobre la información inicial, el cuestionario de medida,

⁴¹⁹ Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

⁴²⁰ Navas, M. J. (Coord.) (2001). *Métodos y diseños de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

⁴²¹ Suárez, J. C. (2001). Evaluación de la calidad métrica de los elementos del test: análisis de ítems. En M. J. Muñiz (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 303-336). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁴²² Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.

⁴²³ Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

⁴²⁴ Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.

los ítems y una valoración global de cada uno de ellos (Wieserma, 2001⁴²⁵), teniendo en cuenta el grado de comprensión, adecuación en la redacción, etc.

En relación a los ítems, se registró el grado de pertenencia al objeto de estudio en una escala de 1 a 4; y en qué medida cada uno de ellos debía formar parte de la misma. Se decidió eliminar y sustituir todos aquellos ítems con valores medios próximos a 2, modificar los ítems con valor en torno a 3 y aceptar los valores cercanos a 4.

En el proceso de análisis de los ítems se consideraron una serie de indicadores estadísticos, tales como el índice de discriminación y los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems. El proceso de reducción se ha basado en el análisis de estos indicadores mediante el programa estadístico SPSS 20.0. Una vez realizados estos cálculos, se decidió dotar a los datos de la veracidad suficiente y, por consiguiente, la consideración de su validación pasará por el *cumplimiento de los requisitos psicométricos*, por un *coeficiente de fiabilidad* satisfactorio y por un *análisis factorial confirmatorio*.

4.1.4.1.3. Resultados

4.1.4.1.3.1. Validez de contenido

Los datos relativos a esta fase, obtenidos utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas, se trataron mediante análisis de contenido con el fin de conseguir evidencias respecto a la valoración que los expertos ofrecen de la validez conceptual, cultural y lingüística del cuestionario elaborado.

De los 42 ítems que integran el cuestionario, 36 de ellos no sufren modificación alguna, ya que obtienen valores próximos a 4 y los expertos no proponen otra versión. 3 ítems con valores en torno a 2 son eliminados y se sustituyen por otros tres nuevos

⁴²⁵ Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.

siguiendo las recomendaciones del grupo de expertos (ítems 2, 3 y 5); y los 3 restantes, con valores cercanos a 3, son modificados de acuerdo con la opinión de dicho grupo (ítems 14, 17 y 23).

La valoración, en general del cuestionario, ha sido muy positiva por los expertos. La estructura factorial exploratoria se hizo basándonos en el juicio de los expertos atendiendo a la validez de contenido; por lo tanto, una vez clasificados los ítems en sus correspondientes factores procedimos al análisis de fiabilidad y al análisis factorial confirmatorio. Con el análisis factorial lo que se pretende es determinar los *componentes principales* que surgen de rotar las variables competenciales investigadas. Así pues, tras realizar el análisis factorial, la realización del análisis de componentes principales trata de identificar el número y composición de componentes necesario para resumir las puntuaciones observadas en las principales variables (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014⁴²⁶). Por tanto, nos interesa saber los componentes que puedan resumir las puntuaciones observadas.

4.1.4.1.3.2. Análisis de Fiabilidad

Para el análisis de fiabilidad del cuestionario se ha calculado el Alfa de Cronbach. El instrumento goza de una alta fiabilidad, siendo de 0,925. La *tabla 16* refleja los estadísticos de este análisis.

⁴²⁶ Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, n° 3 (octubre), 1151-1169

Tabla 16*Análisis de Fiabilidad. Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,925	,942	42

4.1.4.1.3.3. Análisis factorial confirmatorio (Componentes principales)

Para el estudio de la estructura interna se utilizó el análisis factorial confirmatorio ya que proporciona el marco estadístico adecuado para evaluar la validez y la fiabilidad de cada ítem. Para ello, los 29 ítems del primer bloque de preguntas se agruparon en una estructura teórica previa de *cinco componentes* pendiente del análisis factorial: *metodología, actividades, evaluación, motivación y trabajo interdisciplinar (trabajo en equipo)*; y los 13 ítems del segundo bloque se agruparon en un solo enfoque teórico: *competencias específicas (competencias profesionales: transversales o comunes, específicas o musicales, pedagógica y didáctica)*. El análisis confirmó las categorías teóricas precedentes.

En la *tabla 17* se pueden observar las principales características de cada uno de los elementos de la prueba en las dimensiones establecidas. La estructura factorial se ha analizado mediante un análisis factorial confirmatorio en el que se plantea un modelo de seis factores. Esta estructura es, a priori, la que significa que los resultados del modelo son plenamente confirmatorios.

Por su parte, los índices muestran un ajuste del modelo planteado razonablemente óptimo. Así, el índice GFI ofrece un valor de 0.875 y de 0.834 para el AGFI. El c^2 por su parte ofrece un valor de 287.407 con 129 grados de libertad. Por último, el RMSEA evalúa el modelo como de buen ajuste, siendo su índice de 0.072 ($Lo = 0.06 - Hi = 0.08$). Apoyándonos de manera conjunta en todos estos índices (*Figura 4.1*) se puede decir que el modelo o cuestionario propuesto presenta una aproximación razonable a los datos y puede contribuir a dar soporte a la hipótesis de la multidimensionalidad del constructo.

Por lo tanto, se puede realizar una revisión analítica de la estructura factorial propuesta. Las estimaciones de las saturaciones factoriales para cada uno de los ítems en sus respectivos factores aparecen ilustrados en la figura 4.1; y la tabla 4.9 permite observar las estimaciones factoriales para cada uno de los ítems en sus respectivos factores o componentes principales (subescalas).

En el primer factor o componente, *actividades*, todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, como muestran las puntuaciones medias por encima de 3 y una saturación mínima de 0,40 y máxima de 0,65; sin embargo, dos ítems se encuentran en índices alrededor de 2 puntos de media, lo que se traduce en que requerían revisión. Estos dos ítems (ítem 2= 2,18; ítem 3= 2,09) fueron eliminados y sustituidos. El segundo componente, *trabajo interdisciplinar*, presenta también, y en conjunto, medias cercanas o por encima de 3,50, llegando incluso a la máxima puntuación, 4, y, además, presenta saturaciones factoriales adecuadas por encima de 0,50, excepto los ítems 8 y 19 con valores de 0,48 y 0,47 respectivamente y que consideramos no requieren revisión y su funcionamiento puede ser descrito como apropiado. El tercer componente, *motivación*, presenta saturaciones adecuadas y sobresalientes en los ítems que lo conforma, excepto en la puntuación media del ítem 5: “*Dificulta la motivación de logro de un aprendizaje más significativo*” ($X= 1,91$), con una valoración baja, formulado en forma negativa y que se corresponde a aspectos de la motivación de logro. Éste fue eliminado y sustituido. El cuarto componente, *metodología*, presenta valores adecuados en todos los casos. El quinto componente, *evaluación*, muestra saturaciones muy satisfactorias, situándose las puntuaciones medias por encima de 3,60. Por último, el factor *competencias profesionales específicas*, presenta cargas factoriales de diversa saturación, pero presenta correlaciones satisfactorias entre los ítems que conforman esta subescala o componente, así como puntuaciones medias entre 3,73 y 4,00, beneficiando a la prueba y a la fiabilidad de la misma.

A propósito de ésta última variable o componente, *competencias profesionales específicas*, para poder identificar las categorías que configura este factor, se realizó un proceso metodológico, de enfoque cualitativo, que conllevó un análisis de la bibliografía especializada y de la normativa de Educación Primaria con respecto a las competencias

propias de la Etapa y de la Especialidad de Música. El referencial de competencias resultante se validó, como se ha expuesto con anterioridad, mediante la técnica de jueces expertos. Como consecuencia de este proceso se elaboró una propuesta de trece ítems. Dichos ítems o competencias se organizaron en torno a tres categorías, ya descritas al inicio de este punto.

Así, la definición de cada categoría quedaría conformada por los siguientes ítems:

Categoría 1: Competencias transversales o comunes

- Ítem 30. Se relaciona con la competencia de del desarrollo profesional del docente.
- Ítem 31. Se relaciona con la competencia de actuación del docente en el aula.
- Ítem 32. Se relaciona con la competencia de la actuación del docente en el marco del Centro.
- Ítem 33. Se relaciona con la competencia de la actuación ética como docente.

Categoría 2: Competencias específicas o musicales

- Ítem 34. Se relaciona con la competencia del desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical.
- Ítem 35. Se relaciona con la competencia del desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical.
- Ítem 36. Se relaciona con la competencia del desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical.
- Ítem 40. Se relaciona con la competencia del desarrollo, adquisición y fomento de capacidades en el alumnado de respeto hacia las manifestaciones artísticas.
- Ítem 41. Se relaciona con la competencia del desarrollo, adquisición y fomento de de capacidades, en el alumnado, vinculadas con la imaginación, creatividad y libre expresión (a través de los sonidos).

- Ítem 42. Se relaciona con la competencia del desarrollo, adquisición y fomento de de capacidades, en el alumnado, vinculadas con la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.

Categoría 3: Competencias de vertiente pedagógica y didáctica

- Ítem 37. Se relaciona con la competencia de la planificación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje
- Ítem 38. Se relaciona con la competencia de la aplicación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje
- Ítem 39. Se relaciona con la competencia de la adaptación de las secuencias de Enseñanza-Aprendizaje.

En fin, los componentes extraídos, reflejan aquellos formados por más de uno o más elementos individuales. Tanto la *tabla 17* y la *figura 16* indican el número de componentes detectados. Los datos muestran una varianza total explicada del 56,28%.

Tabla 17

Análisis descriptivos, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que configuran cada Subescala

COMPONENTES PRINCIPALES (SUBESCALAS)	ÍTEMS	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
		Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
ACTIVIDADES	ÍTEM 1	3,45	1,036	-1,833	2,449
	ÍTEM 2	2,18	1,328	,538	-1,633
	ÍTEM 3	2,09	1,300	,799	-1,157
	ITEM 9	3,64	,674	-1,800	2,611
	ÍTEM15	3,45	,820	-1,153	-,254
	ÍTEM 18	3,91	,302	-3,317	11,000
	ITEM 25	3,91	,302	-3,317	11,000
TRABAJO INTER - DISCIPLINAR	ÍTEM 4	3,55	,820	-1,505	,629
	ÍTEM 6	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 8	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 10	3,82	,603	-3,317	11,000
	ÍTEM 13	3,64	,505	-,661	-1,964
	ÍTEM 16	3,82	,405	-1,923	2,037
	ÍTEM 19	3,82	,405	-1,923	2,037
	ÍTEM 27	3,82	,405	-1,923	2,037
MOTIVACIÓN	ÍTEM 5	1,91	1,221	1,012	-,559
	ÍTEM 11	3,82	,405	-1,923	2,037
	ÍTEM 21	3,82	,405	-1,923	2,037
	ÍTEM 26	3,91	,302	-3,317	11,000
METODOLOGÍA	ÍTEM 7	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 12	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 14	2,91	,944	-,663	,199
	ÍTEM 17	2,82	,874	-,690	,779
	ÍTEM 20	3,73	,905	-3,317	11,000
	ÍTEM 23	2,73	1,104	-,437	-,923
	ÍTEM 22	3,64	,674	-1,800	2,611
EVALUACIÓN	ÍTEM 24	3,91	,302	-3,317	11,000
	PREG28	3,64	,809	-1,923	2,037
	PREG29	3,91	,302	-3,317	11,000
COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS	ÍTEM 30	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 31	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 32	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 33	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 34	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 35	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 36	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 37	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 38	3,73	,647	-2,420	5,510
	ÍTEM 39	3,91	,302	-3,317	11,000
	ÍTEM 40	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 41	4,00	,000	.	.
	ÍTEM 42	3,91	,302	-3,317	11,000

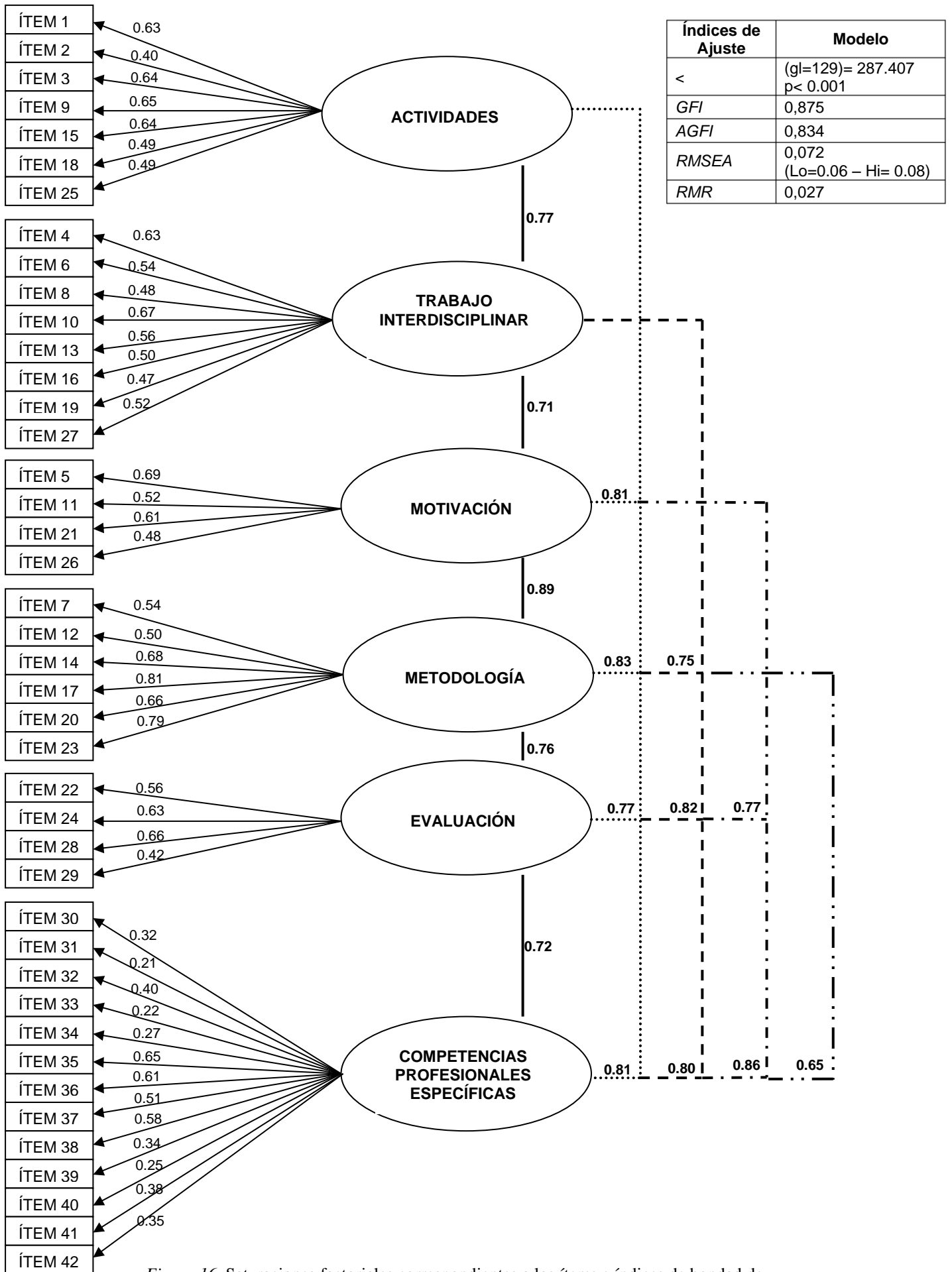


Figura 16. Saturaciones factoriales correspondientes a los ítems e índices de bondad de ajuste del modelo.

Método de extracción: análisis de componentes principales. 6 componentes extraídos
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

4.1.4.1.3.4. Consistencia interna de las subescalas

El análisis de fiabilidad o consistencia interna de las diferentes subescalas fue evaluada a través del estadígrafo alfa de Cronbach. En este estudio, todas las subescalas mostraron un más que aceptable coeficiente de fiabilidad. Los valores obtenidos oscilaron entre 0,768 y 0,934, tal y como se muestran en la *tabla 18*.

Tabla 18

Consistencia interna de las subescalas utilizadas

Subescalas	Alfa de Cronbach
Actividades	0,846
<i>Trabajo interdisciplinar</i>	0,828
<i>Motivación</i>	0,768
<i>Metodología</i>	0,787
<i>Evaluación</i>	0,860
<i>Competencias profesionales específicas</i>	0,934

4.1.4.1.3.5. Validez de comprensión del instrumento

Durante el proceso de administración del cuestionario no se ha encontrado ninguna dificultad por parte del grupo de expertos en la correcta comprensión y cumplimentación del instrumento.

En definitiva, los resultados muestran una calidad métrica satisfactoria del cuestionario, al ser evaluados mediante procedimientos confirmatorios. Asimismo, han mostrado un ajuste adecuado del modelo teórico propuesto. En concreto, los resultados permiten concluir que se comprueba y acepta la estructura de seis componentes: metodología, actividades, evaluación, motivación, trabajo interdisciplinar (trabajo en equipo) y competencias profesionales específicas; además, muestran una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por subescalas como en el cuestionario total, lo que facilita su aplicabilidad. Estos resultados psicométricos de la estructura factorial y de la fiabilidad vienen a complementar los aspectos de validez de

contenido. Todo ello permite concluir que el cuestionario tiene, según las evidencias empíricas analizadas, una buena calidad psicométrica.

A continuación, en el *cuadro 1*, se describe el cuestionario en su forma definitiva a aplicar al profesorado de la especialidad de música, etapa de Educación Primaria.

Cuadro 1

Instrumento de medida.

FECHA: ____ / ____ / _____

SEXO: Hombre Mujer **EDAD:** _____

TITULACIÓN ACADÉMICA:

NOMBRE DEL CENTRO:

Público Privado Concertado

CURSO ACADÉMICO DONDE IMPARTE CLASE:
 1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria 4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria

AÑOS DE DOCENCIA:
 0 – 4 AÑOS 5 – 9 AÑOS 10 – 14 AÑOS 15 – 19 AÑOS 20 – 24 AÑOS
 25 – 29 AÑOS 30 AÑOS Ó MÁS

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario consta de 42 ítems distribuidos en dos partes. En la primera parte, del ítem 1 al 29, encontrará afirmaciones que tratan de analizar la percepción que se tiene acerca de las **competencias** en la **Etapa de Primaria**; La segunda parte, del ítem 30 al 42, el contenido de los enunciados se relaciona con la opinión que se tiene con respecto a las **competencias** consideradas necesarias para el **desarrollo satisfactorio de la tarea profesional en la Etapa de Primaria, área de música**.

Se trata de que valore y exprese su opinión al respecto y, para ello, rogamos que las respuestas sean lo más sinceras y veraces.

Todas las afirmaciones se pueden contestar con facilidad y rapidez. En este sentido, ha de indicar en cada enunciado su **nivel o grado de acuerdo**, señalando una de las cinco opciones que refleje mejor su opinión según el siguiente criterio:

1	2	3	4	5
MUY EN DESACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	ALGO DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO

- Señalará el “1” cuando no exista *ninguna* coincidencia entre lo que se dice y la percepción que usted tenga.
- Indicará el “5” cuando exista *total* coincidencia entre lo que se dice y lo que usted opine al respecto.
- Cuando las coincidencias sean *moderadas*, deberá señalar el número más adecuado entre “2” y “4”.
- Conteste de forma espontánea, sin demorarse demasiado y sin dejar ninguna en blanco.

1	2	3	4	5
MUY EN DESACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	ALGO DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO

Para el trabajo con el alumnado basado en la adquisición de competencias se requiere de un enfoque diferente en la forma de desarrollar la docencia, por lo que es necesario adaptar la **metodología**, las **actividades**, el **trabajo en equipo**, la **motivación** y la **evaluación**. Señale según su grado de acuerdo o desacuerdo en cada uno de los ítems:

El trabajo por competencias:	1	2	3	4	5
1.- Promueven la planificación de actividades fáciles de desarrollar					
2.- Hacen que una buena planificación de las actividades se pueden abordar los contenidos del área					
3.- No dificultan la puesta en práctica de las actividades					
4.- Favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo					
5.- No dificultan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo					
6.- Implican el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo					
7.- Ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas					
8.- Conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora de los resultados					
9.- Permiten adaptar las actividades que venía realizando					
10.- Ofrece aportaciones útiles en las reuniones docentes					
11.- Conectan con los intereses del alumnado, motivándolo					
12.- Facilitan la innovación metodológica en el aula					
13.- Propicia el trabajo grupal de los docentes e incrementan la motivación del equipo					
14.- Requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo elevado					
15.- Permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEAE					
16.- Requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente					
17.- Requieren un esfuerzo notable por parte de los docentes, ya que la metodología es muy diferente; aún así, merece la pena					
18.- Permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo					
19.- Suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes					
20.- Permiten aprovechar libros de texto, material, herramientas, etc., de otras asignaturas					
21.- Favorecen un compromiso por parte de los docentes					
22.- Permiten observar en el alumnado los resultados esperados					
23.- Requieren el uso de recursos materiales diferentes a los que se empleaban antes					
24.- Favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado					
25.- Ofrecen actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos					
26.- Permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar					
27.- Al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías					
28.- Permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEAE					
29.- Implican el acceso a un conocimiento más comprensible					

1	2	3	4	5
MUY EN DESACUERDO	ALGO EN DESACUERDO	NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	ALGO DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO

Competencias específicas del profesorado:	1	2	3	4	5
30.- Considero que en el desarrollo profesional es necesario la mejora de habilidades y capacidades personales, así como participar en actividades de formación permanente.					
31.- Es importante saber gestionar al grupo-clase, estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social.					
32.- Mantengo la idea que trabajar “codo a codo” con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela, es muy útil a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro.					
33.- Es totalmente adecuado actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional.					
34.-Creo que es importante para el desempeño profesional de un profesor de música ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta.					
35.- Interpretar con corrección y expresividad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares son actividades elementales y básicas.					
36.- Es importante realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje para desarrollar la capacidad de creación musical.					
37.- Creo que es conveniente planificar las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje (EA) en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.					
38.- Opino que es totalmente favorable conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.					
39.- Es importante adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo.					
40.- Es necesaria una enseñanza de respeto con el entorno que nos rodea, más si cabe cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales, a través de la experimentación visual, auditiva, interpretativa, etc.					
41.- Fomentar la escucha activa, la experimentación de sonidos, descubrir los elementos constituyentes de las creaciones musicales y saberlos apreciar y distinguir, etc., son elementos claves para la adquisición de habilidades musicales.					
42.- La creación, interpretación e improvisación, solo o en grupo, de piezas musicales sencillas, utilizando el lenguaje musical, las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y los instrumentos musicales, así como reconocer nuestro cuerpo como medio de expresión a través de la danza y el baile, son aspectos importantes para transmitir valores e interactuar socialmente en el mundo que nos rodea.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

4.1.5. Procedimiento

Con respecto al *trabajo de campo*, para recoger y compilar toda la información facilitada por el grupo de referencia, se debe señalar que transcurrió desde mediados del año 2016, (mes de mayo) y culminó a finales del mismo año (mes de noviembre). Durante este período se realizaron entrevistas personales y reuniones con los directores/ as y jefes de estudio de los Centros Educativos de Enseñanza Primaria de los diferentes municipios de la isla de Gran Canaria; asimismo, se efectuó el pase de la prueba al profesorado. Es necesario y conveniente destacar el procedimiento, con sus distintas fases, que se estableció para poder llevar a cabo esta investigación:

Durante los meses de abril hasta junio de 2016 se empezaron a recabar datos e información relevantes. Por un lado, se estableció una serie de reuniones con los directores de Tesis con el fin de establecer los criterios para poder presentar, a los responsables de los distintos Centros Educativos, un documento en el que reflejara la finalidad del pase de la prueba en dichos Centros (Carta de presentación. Véase anexo II). A colación de lo expuesto, a los directores y directoras de los Centros se presentó, de manera presencial y vía telefónica, el objeto y el propósito de la investigación, además de invitar a la participación y colaboración en la misma; por otro, también se contactó vía e-mail y vía telefónica con todos los responsables de los Centros para que invitasen a los profesores y profesoras de Educación Musical que participaran en la investigación. Finalmente, los cuestionarios cumplimentados por el profesorado se fueron recogiendo vía e-mail y vía presencial.

A continuación, en la *tabla 19* se describen las fechas y las fases que se han seguido, así como la manera de proceder a tal fin:

Tabla 19

Procedimiento: Fechas y Fases de la Tesis

FASES	PROCEDIMIENTO
<i>Fase 1. Abril-mayo de 2016</i>	Reuniones periódicas con los directores de Tesis para elaborar el plan a seguir para realizar el trabajo de campo y la recogida de datos, además de confeccionar las cartas dirigidas a los directores y directoras de los distintos Centros Educativos de la isla exponiéndoles el sentido de la investigación y la colaboración para que la misma llegase a cumplirse.
<i>Fase 2. Mayo-junio de 2016</i>	Una vez explicado a los directores/ as de los distintos municipios de la isla de Gran Canaria el objeto de la investigación, se les envía una carta agradeciendo su disponibilidad y participar su Centro y el profesorado de Educación Musical en el estudio.
<i>Fase 3. Junio-noviembre de 2016</i>	Posteriormente, y para lograr los objetivos de la investigación, se contacta por medio de correos electrónicos y llamadas telefónicas con los directores de los Centros Educativos donde se les pide que inviten al profesorado de música de su Centro a cumplimentar el cuestionario administrado.
<i>Fase 4. junio 2016 – noviembre 2016</i>	Se elabora un calendario o cronograma en el que se recogen las fechas y los cuestionarios ya cumplimentados por los profesores/ as de Música de los distintos Centros de la isla de Gran Canaria.
<i>Fase 5. De julio a noviembre de 2016</i>	Recogida de datos: trabajo de campo en Centros Educativos de Primaria, Públicos y Privados, de distintos municipios de la isla de Gran Canaria. Se comenzó en el municipio capitalino de Las Palmas y se prosiguió en otros como Telde, Arucas, Agaete, etc., finalizando en el municipio de Ingenio
<i>Fase 6. De noviembre a enero de 2017</i>	Recopilación, análisis, codificación y tratamiento de los datos que se obtuvieron en el pase de pruebas de la fase 4.
<i>Fase 7. De enero a abril de 2017</i>	Redacción, e interpretación de los datos y resultados obtenidos que se obtuvieron en la realización de los cuestionarios.

4.1.6. Técnicas de análisis estadístico

Se realizan los siguientes análisis de los datos obtenidos:

A) *Análisis cuantitativos:*

- *Análisis univariados (descriptivos).* Estos análisis proporcionan una visión general de la muestra utilizada. Se reducen y se resumen las características del conjunto de datos recogidos. Para ello se utilizarán los estadígrafos de porcentajes, distribución de frecuencia, medidas de tendencia central y de dispersión.
- *Análisis multivariados.* Análisis factorial confirmatorio (componentes principales) de las competencias generales y específicas que el profesorado considera adecuadas u óptimas para el desempeño de su labor diaria. Esta técnica de análisis exploratorio se utiliza con el fin de especificar y resumir la información contenida en una matriz de datos. Se identifican un número reducido de factores o componentes siendo éstos menos que las variables originales con una pérdida mínima de información y, de esta forma, se pueden hallar grupos homogéneos de variables. El objetivo es sintetizar la información, agrupar las distintas respuestas y obtener las variables compuestas (componentes) que muestran la dimensionalidad de las variables originales. Además, estos análisis nos ayudan a identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas.
- *Análisis de Diferencias de Medias, de muestras emparejadas (Prueba T-Test) y de comparaciones múltiples.* Se establecen diferencias de medias estadísticamente significativas de las puntuaciones obtenidas para cada componente o subescala. Se aplica el estadígrafo *t* de Student y Bonferroni ($P < 0.05$) a través del subprograma ANOVA para muestras relacionadas e independientes. Asimismo, se evalúan aquellas diferencias significativas entre los grupos establecidos a partir de las variables sexo, edad, tipo de Centro Educativo y años de docencia.

- *Análisis correlacional.* Este coeficiente de contingencia es una medida de relación lineal de asociación que se establece entre dos variables cuantitativas, es decir, es un índice que puede utilizarse para medir el grado de relación de dos variables siempre y cuando ambas sean cuantitativas.

Dicho coeficiente nos dará un valor que siempre estará comprendido entre -1 y 1. Los valores cercanos al -1 indican una correlación negativa entre las dos variables, mientras que los valores cercanos a la cifra 1 muestran que hay gran relación entre las variables y, por consiguiente, existe una correlación positiva.

Para último, cabe señalar que la *figura 17* muestra, de forma esquematizada y resumida, el *proceso de la investigación empírica y las fases* de las que consta.

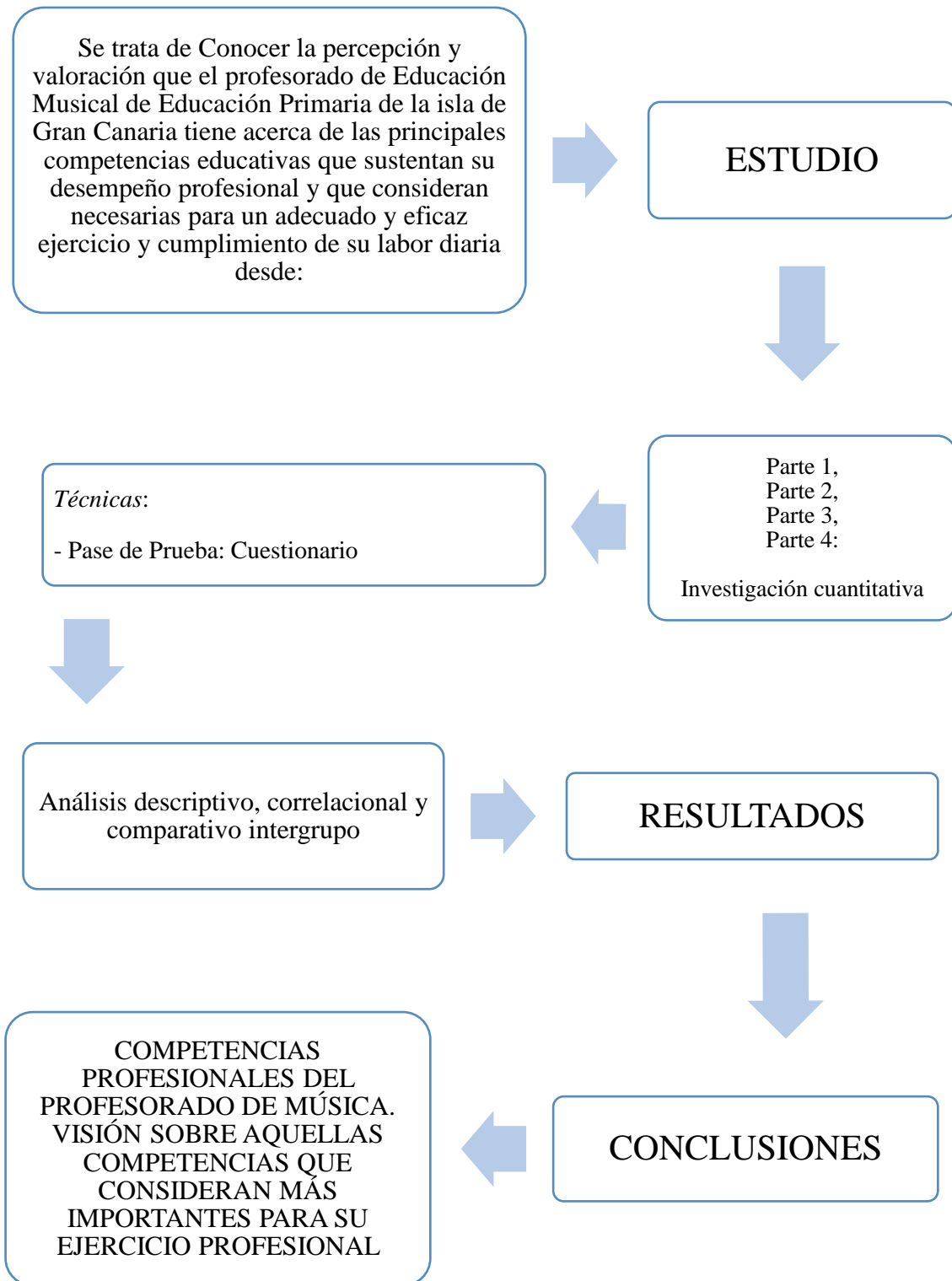


Figura 17. Proceso de la investigación empírica. Fases.
Fuente: Elaboración propia

Para terminar este capítulo introductorio y de estructura del marco empírico, es de interés señalar que, en cada uno de los Estudios, aunque ya se hayan presentado y especificado la estructura de investigación seguida (diseño, muestra, etc.), se describirán de manera sucinta y a modo de recordatorio:

- El objetivo general, así como los objetivos específicos;
- La metodología empleada: el diseño, la muestra, el instrumento de medida, las variables utilizadas, el procedimiento seguido para la recogida de datos y las técnicas de análisis estadístico para el tratamiento de los mismos;

Asimismo, tanto en uno como en otro Estudio se detallarán de manera específica y particular:

- los resultados alcanzados;
- la interpretación de los resultados obtenidos y;
las conclusiones más relevantes que se desprenden del Estudio.

CAPÍTULO IV

Percepción de las competencias profesionales por los maestros de música de Educación Primaria (Gran Canaria)

1. Introducción

En el capítulo introductorio del marco empírico se indicó que el *Estudio* trataba de describir la percepción y valoración que el profesorado de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria hace de las competencias profesionales y de aquellas otras que considera más importantes para el desarrollo eficaz de la función docente. Además, este Estudio contenía cuatro partes; una primera donde se realiza un análisis cuantitativo de las respuestas emitidas por los profesores/as de Educación Musical, como grupo de referencia, sobre las variables competenciales que consideran más importantes en Educación Primaria. Una segunda parte, también con un análisis cuantitativo, en la que se muestran los resultados de la visión que dichos profesores tienen de aquellas competencias, propias de su especialidad, y que valoran como las más adecuadas y óptimas para el desempeño eficaz de su tarea docente. Una tercera parte que busca analizar y comprobar las relaciones, si existieran, y las diferencias significativas, si las hubiese, entre las variables competenciales estudiadas.

En base a lo anterior, para la primera y la segunda investigación se desarrollan y se establecen una serie de objetivos que les son propios, así como las variables utilizadas y el bloque de preguntas del cuestionario que pertenece a cada investigación, seguido por el análisis de los datos obtenidos, la discusión de los resultados alcanzados y las conclusiones. En cuanto a los aspectos metodológicos que son comunes en ambas investigaciones, diseño, muestra y procedimiento, tanto en una como en otra son análogos, por lo que el comentario de los mismos se reduce a una breve descripción (para más detalle sobre estos aspectos metodológicos utilizados véase Capítulo IV). Para la

tercera investigación se expondrán los datos y los resultados obtenidos de los diferentes análisis correlacionales y comparativos entre las dimensiones o variables competenciales investigadas de las dos primeras investigaciones.

Por último, la cuarta investigación está relacionada con las tres primeras, ya que también se quiere comprobar y confirmar si existen diferencias en función de la edad, el sexo, el tipo de Centro Educativo y de los años de dedicados a la docencia atendiendo a las variables competenciales mejor valoradas.

2. Objetivos

- Conocer, a través de la aplicación de cuestionarios, la forma, la visión y la creencia que tiene el profesorado de Educación Musical de Primaria de la isla de Gran Canaria de entender y percibir las competencias generales, así como su forma de sentir y valorar las competencias específicas de su especialidad para el desempeño eficaz del rol docente.

Asimismo, y una vez determinadas las variables competenciales generales y específicas que a juicio del profesorado de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria debe reunir el docente de esta Especialidad para desempeñar su labor profesional de forma adecuada y sobresaliente, también se pretende:

- Comprobar si existe relación entre las dimensiones que conforman las competencias generales y específicas, así como también si alguna de esas dimensiones analizadas se constituye como elemento discriminante y/ o que marque significación con el resto de las dimensiones.
- Comprobar si existen diferencias significativas en la valoración que ofrece el profesorado de Educación Musical de la etapa de Primaria sobre las competencias en función del sexo, edad, años de docencia y tipo de Centro Educativo.

1) Objetivos específicos de la primera investigación

- Averiguar qué variables competenciales generales que configuran el trabajo del docente de la especialidad de Música en Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, medidas a través de autoinformes, son las más y mejor valoradas para el desempeño de su labor profesional.

2) Objetivos específicos de la segunda investigación

- Identificar qué variables competenciales específicas que configuran el trabajo del docente de la especialidad de Música en Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, medidas a través de autoinformes, son las más y mejor valoradas para el desempeño de labor profesional de manera eficaz.

3) Objetivos específicos de la tercera investigación

- Averiguar si existe, por un lado, relaciones lineales y, por otro, diferencias significativas, entre los componentes que estructuran y forman la variable competencial general (primera parte) y la variable competencial específica (segunda parte).

4) Objetivos específicos de la cuarta investigación

- Identificar, por razón del sexo, la edad, el tipo de Centro Educativo y los años de docencia, qué competencias influyen en el desempeño profesional eficaz según los profesores y profesores de Música.

3. Método

3.1. Diseño

La metodología utilizada es de tipo *cuantitativa*, con un diseño *descriptivo*, correlacional y *comparativo*, pero no se llegan a *manipular experimentalmente* las variables que se van a tomar en consideración, de ahí que no se utilice la nomenclatura experimental. Por tanto, en primer lugar, se analizan, de forma descriptiva, el contenido de los ítems de los que se componen las variables o dimensiones competenciales a estudiar, a saber, variables competenciales generales: Actividades, Metodología, Trabajo Interdisciplinar, Evaluación, Motivación; y Variables competenciales específicas (investigación primera e investigación segunda). Por otra parte, y una vez analizados los resultados que se desprenden de la investigación primera y segunda, se emplea un diseño de comparación (comparaciones múltiples y prueba T-Test de formación de parejas) entre grupos en el que se describen las diferencias significativas entre las dimensiones o variables competenciales (si existieran); y se realiza un análisis correlacional con el objeto de identificar las relaciones positivas o negativas que se producen entre las variables competenciales estudiadas. Por último, en la investigación cuarta, de los resultados que se desprendan de las percepciones y valoraciones que el profesorado de Música tiene acerca de las competencias clave en Educación Primaria (Estudio Primero), se describirán si existen o se dan elementos o variables discriminantes en función del subgrupo analizado: sexo, edad, años de docencia y tipo de Centro Educativo. Para ello, se emplea el estadígrafo de ANOVA para muestras relacionadas e independientes.

3.2. Variables

1) Variables de la primera investigación

- *Competencias generales:*
 - Actividades
 - Metodología
 - Trabajo Interdisciplinar
 - Motivación

- Evaluación

2) Variables de la segunda investigación

- *Competencia específica:*
 - Transversales o comunes
 - Específicas o musicales
 - Pedagógicas y didácticas.

3) Variables de la tercera investigación

- *Competencias generales:*
 - Actividades
 - Metodología
 - Trabajo Interdisciplinar
 - Motivación
 - Evaluación
- *Competencia específica*

4) Variables de la cuarta investigación

- *Variables dependientes (criterios):* Actividades; Trabajo interdisciplinar; Motivación; Metodología; Evaluación; y Competencias profesionales específicas.
- *Variables controladas (predictivas):* Sexo, edad, años de docencia, tipo de Centro Educativo.

3.3. Estructura de la muestra

La muestra objeto de estudio está constituida por 136 profesores y profesoras de Música de Educación Primaria que pertenecen a diferentes Centros Públicos y Privados de la isla de Gran Canaria.

3.4. Procedimiento

El proceso de la recogida de datos se realizó a través de visitas concertadas con los respectivos Centros Educativos, previas llamadas telefónicas, y vía e-mail:

- *Paso 1. Abril- mayo de 2016.* Reuniones periódicas con los directores de Tesis para elaborar cronograma a seguir en el trabajo de campo y la recogida de datos.
- *Paso 2. Mayo-junio de 2016.* Se contacta por medio de correos electrónicos y llamadas telefónicas con los directores/ as de los diferentes Centros Educativos.
- *Paso 3. Junio-julio de 2016.* Se elabora un calendario en el que se recogen las fechas de pase de pruebas y visitas a los Centros Educativos.
- *Paso 4. De julio a noviembre de 2016.* Recogida de datos: trabajo de campo en los diferentes Centros Educativo de la isla de Gran Canaria.
- *Paso 5. De noviembre de 2016 a enero de 2017.* Recopilación, análisis, codificación y tratamiento de los datos que se obtuvieron en el pase del cuestionario.

3.5. Instrumentos

Se ha aplicado un cuestionario a los profesores de Música de Educación Primaria de distintos Centros Públicos y Concertados/ Privados de la isla de Gran Canaria que mide la percepción y la valoración de las competencias profesionales generales y específicas tal y como se entienden en el contexto laboral y profesional del docente.

1) Bloque de ítems de la primera parte

Cuadro 2

Bloque de preguntas correspondientes a la primera investigación

El trabajo por competencias:

- 1.- Promueven la planificación de actividades fáciles de desarrollar
- 2.- Hacen que una buena planificación de las actividades se pueden abordar los contenidos del área
- 3.- No dificultan la puesta en práctica de las actividades
- 4.- Favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo
- 5.- No dificultan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo
- 6.- Implican el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo
- 7.- Ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas
- 8.- Conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora de los resultados
- 9.- Permiten adaptar las actividades que venía realizando
- 10.- Ofrece aportaciones útiles en las reuniones docentes
- 11.- Conectan con los intereses del alumnado, motivándolo
- 12.- Facilitan la innovación metodológica en el aula
- 13.- Propicia el trabajo grupal de los docentes e incrementan la motivación del equipo
- 14.- Requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo elevado
- 15.- Permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEAE
- 16.- Requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente
- 17.- Requieren un esfuerzo notable por parte de los docentes, ya que la metodología es muy diferente; aún así, merece la pena
- 18.- Permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo
- 19.- Suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes
- 20.- Permiten aprovechar libros de texto, material, herramientas, etc., de otras asignaturas
- 21.- Favorecen un compromiso por parte de los docentes
- 22.- Permiten observar en el alumnado los resultados esperados
- 23.- Requieren el uso de recursos materiales diferentes a los que se empleaban antes
- 24.- Favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado
- 25.- Ofrecen actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos
- 26.- Permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar
- 27.- Al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías
- 28.- Permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEAE
- 29.- Implican el acceso a un conocimiento más comprensible

2) Bloque de ítems de la segunda parte

Cuadro 3

Bloque de preguntas correspondientes a la segunda investigación

Competencias específicas del profesorado:

30.- Considero que en el desarrollo profesional es necesario la mejora de habilidades y capacidades personales, así como participar en actividades de formación permanente

31.- Es importante saber gestionar al grupo-clase, estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social

32.- Mantengo la idea que trabajar “codo a codo” con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela, es muy útil a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro

33.- Es totalmente adecuado actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional

34.-Creo que es importante para el desempeño profesional de un profesor de música ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta

35.- Interpretar con corrección y expresividad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares son actividades elementales y básicas

36.- Es importante realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje para desarrollar la capacidad de creación musical

37.- Creo que es conveniente planificar las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje (EA) en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área

38.- Opino que es totalmente favorable conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área

39.- Es importante adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo

40.- Es necesaria una enseñanza de respeto con el entorno que nos rodea, más si cabe cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales, a través de la experimentación visual, auditiva, interpretativa, etc.

41.- Fomentar la escucha activa, la experimentación de sonidos, descubrir los elementos constituyentes de las creaciones musicales y saberlos apreciar y distinguir, etc., son elementos claves para la adquisición de habilidades musicales

42.- La creación, interpretación e improvisación, solo o en grupo, de piezas musicales sencillas, utilizando el lenguaje musical, las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y los instrumentos musicales, así como reconocer nuestro cuerpo como medio de expresión a través de la danza y el baile, son aspectos importantes para transmitir valores e interactuar socialmente en el mundo que nos rodea

4. PRIMERA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados

Seguidamente se exponen los resultados obtenidos en el primer bloque de preguntas del cuestionario aplicado. En este caso, los 29 ítems de los que se compone esta primera parte de la investigación, se describen agrupados en las variables competenciales conformadas, a saber: *Actividades, Metodología, Trabajo Interdisciplinar, Motivación y Evaluación*. Sin embargo, en primer lugar, aparecerá una tabla global en la que se observará, en conjunto, los estadísticos descriptivos alcanzados en las diferentes preguntas (N, puntuaciones mínimas y máximas, medias, desviación típica y varianza); y en segundo lugar, para ilustrar los resultados obtenidos de los ítems que conforman cada variable competencial analizada, se presentarán mediante tablas de frecuencias y porcentajes. No obstante, lo indicado, cuando el resultado analizado sea de interés o los datos sean significativos, el mismo se reflejará a través de gráficas para una mejor lectura y observación.

- *Estadísticos descriptivos*

La *tabla 20* refleja los estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems que conforman las diferentes variables competenciales.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de los ítems que configuran las distintas variables competenciales

Items	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
PREG1	136	2	5	4,22	,795	,632
PREG2	136	2	5	4,21	,637	,406
PREG3	136	2	5	4,13	,806	,649
PREG4	136	2	5	4,28	,795	,632
PREG5	136	2	5	3,97	,834	,695
PREG6	136	2	5	4,41	,735	,540
PREG7	136	2	5	4,23	,740	,548
PREG8	136	2	5	4,21	,693	,480
PREG9	136	2	5	4,24	,810	,655
PREG10	135	1	5	3,97	,819	,671
PREG11	136	1	5	4,41	,725	,525
PREG12	136	2	5	4,44	,707	,500
PREG13	136	2	5	4,13	,748	,560
PREG14	136	2	5	4,13	,829	,688
PREG15	136	2	5	4,14	,800	,640
PREG16	136	2	5	4,21	,711	,505
PREG17	136	1	5	4,00	,903	,815
PREG18	136	3	5	4,40	,702	,493
PREG19	136	2	5	4,32	,685	,470
PREG20	136	2	5	4,01	,816	,666
PREG21	136	1	5	4,31	,784	,615
PREG22	136	2	5	4,14	,752	,566
PREG23	136	1	5	4,07	1,001	1,002
PREG24	136	2	5	4,25	,796	,633
PREG25	136	2	5	4,41	,704	,496
PREG26	136	2	5	4,32	,696	,484
PREG27	136	2	5	4,35	,724	,524
PREG28	136	2	5	4,08	,817	,667
PREG29	136	2	5	4,35	,648	,420

De la lectura de los datos que se pueden observar en la *tabla 20* se pueden extraer algunas consideraciones interesantes:

- Se puede ver que las puntuaciones mínimas con valor de “2” son las que representan un mayor número; de los 29 ítems, 23 de ellos contienen esta puntuación (79,31%). Es decir, la valoración mínima que se hace en estas preguntas comienza en “algo en desacuerdo”. Y la puntuación máxima, con un 100%, es para el valor “5”, o lo que es lo mismo, “muy de acuerdo”.

- Por lo que respecta a las puntuaciones medias, los valores por encima de “4” son, prácticamente en la mayoría de ítems, los que predominan, representando el 93,10%. Solo en dos preguntas, la número 5 y la número 10, los valores bajan de esa puntuación de 4; aunque hay que decir que las cantidades a las que se llega en estas preguntas (3,97) se podrían considerar parte de ese valor. Por tanto, el profesorado de música de Educación Primaria califica los 29 ítems con una media de 4, lo que se traduce en que el contenido de las preguntas es valorado de forma positiva (entre “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”).
- En cuanto a las medidas del grado de dispersión, la desviación típica evalúa o mide los datos con respecto al valor promedio. Dicho de otra manera, la desviación típica es el "promedio" o variación esperada con respecto a la media. Los resultados obtenidos al respecto confirman lo que se describe en las puntuaciones alcanzadas en la media; la desviación típica o estándar oscila entre los valores de 0,637 y 1,001. La desviación en cada uno de los ítems es muy baja, cercana al valor 0; esto significa que las respuestas del profesorado en estas 29 preguntas aparecen concentradas alrededor de los valores más altos de la escala de valoración o likert (“4” y “5”), y no refleja dispersión alguna.
- Por último, la varianza es el estadístico que se utiliza para medir una variable de carácter aleatorio e investigar su variabilidad; a mayor valor de la medida de dispersión, mayor variabilidad. En cambio, a menor valor, más homogeneidad. Por tanto, lo que hace la varianza es establecer la variabilidad de la variable aleatoria. Con los datos que aparecen en la tabla en esta medida, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que los valores obtenidos en los diferentes ítems con respecto a la varianza aportan uniformidad al conjunto de preguntas.

- *Estadísticos descriptivos de la variable competencial general*

A. Componentes o dimensiones

A.1.- Actividades

Los ítems que conforman esta variable son el 1, 2, 3, 9, 15, 18 y 25. Se debe recordar que todos ítems de esta variable, así como de las otras que conforman esta primera investigación, se relacionaron explícitamente con las competencias mediante un encabezado que establecía el sujeto léxico de todos ellos: “Las competencias...”.

Ítem 1. Promueven la planificación de actividades fáciles de desarrollar

En la *tabla 21* se muestran los estadísticos de frecuencias y porcentajes correspondientes a esta pregunta.

Tabla 21

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias promueven la planificación de actividades fáciles de desarrollar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	25	18,4	18,4	19,9
	Algo de acuerdo	50	36,8	36,8	56,6
	Muy de acuerdo	59	43,4	43,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Como se puede ver en la tabla, los porcentajes se concentran en los valores de la escala más altos, “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”, representando el 80,2%, por lo que este ítem es puntuado por los profesores de forma bastante favorable; se interpreta que el profesorado admite que el trabajo por competencias le ayuda a la planificación de actividades y tareas en su labor diaria.

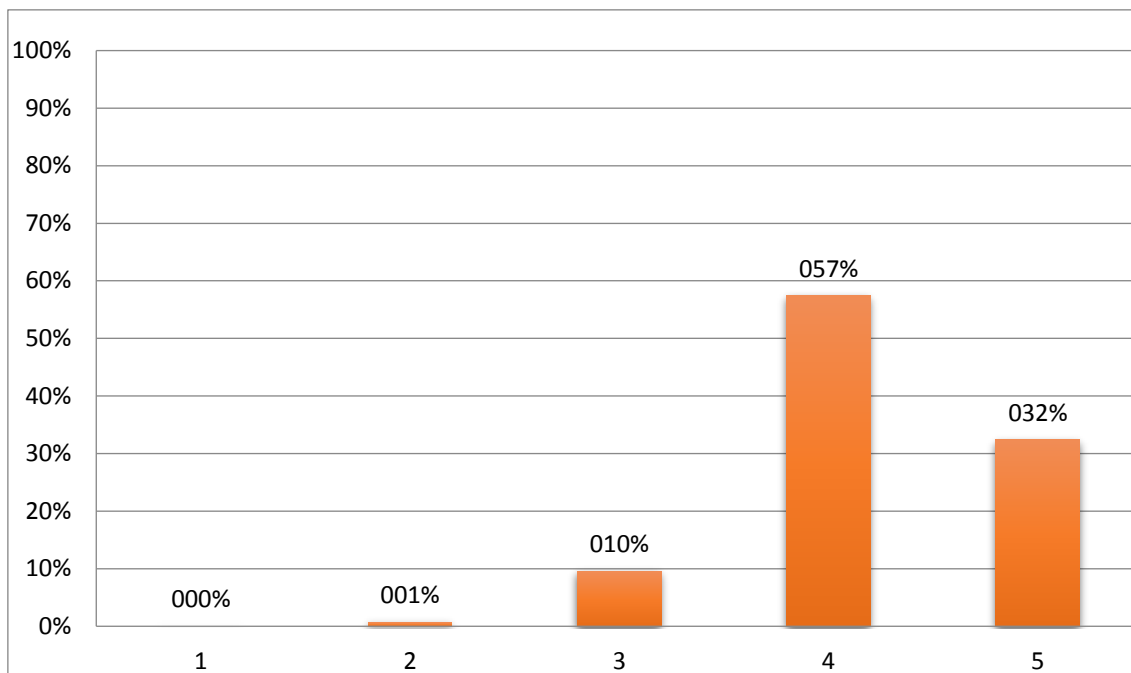
Ítem 2. Hacen que una buena planificación de las actividades se pueden abordar los contenidos del área

Por lo que respecta a esta pregunta, la formulación del contenido de la misma tiene que ver con que la planificación de actividades revierte de manera positiva en los contenidos a trabajar en el aula y con los alumnos/ as. Las puntuaciones alcanzadas en este ítem son bastantes significativas; casi el 90% de los profesores encuestados afirma que el trabajo por competencias ayuda a realizar una buena programación de las actividades y que la misma revierte de manera positiva a la hora de emprender los contenidos del área. Los datos que refleja la *tabla 22* dejan ver lo explicitado en este ítem. Asimismo, la *gráfica 4* ilustra la tendencia de las percepciones y valoraciones de los profesores y profesoras de música hacia los valores más altos de la escala.

Tabla 22

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias hacen que una buena planificación de las actividades se pueden abordar los contenidos del área”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	13	9,6	9,6	10,3
	Algo de acuerdo	78	57,4	57,4	67,6
	Muy de acuerdo	44	32,4	32,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 4. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 3. No dificultan la puesta en práctica de las actividades

La formulación de este ítem es en negativo. De igual forma que ocurriese en la pregunta anterior, los valores más altos de la escala son los que aparecen con porcentajes más altos que las puntuaciones inferiores. El contenido ahonda aún más en el tema de las actividades y su puesta en práctica; la última afirmación trasciende a si el trabajo por competencias dificulta o entorpece la aplicación de actividades o tareas en la labor diaria docente. Como queda bien detallado en la *tabla 23*, el 80,9% de los profesores y profesoras de música perciben que el enfoque por competencias no obstaculiza la puesta en práctica de las actividades.

Tabla 23

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias no dificultan la puesta en práctica de las actividades”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	5	3,7	3,7	3,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	21	15,4	15,4	19,1
	Algo de acuerdo	61	44,9	44,9	64,0
	Muy de acuerdo	49	36,0	36,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 9. Permiten adaptar las actividades que venía realizando

Tabla 24

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten adaptar las actividades que venía realizando”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	5	3,7	3,7	3,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	12,5	12,5	16,2
	Algo de acuerdo	55	40,4	40,4	56,6
	Muy de acuerdo	59	43,4	43,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Este ítem refleja la visión del profesorado de música, en perspectiva, hacia la creencia o no de que el trabajo por competencias le ha permitido acoplar o adaptar las actividades que venía desarrollando en su ejercicio profesional. No cabe duda que los resultados habla por sí mismos: los valores porcentuales más altos se sitúan en “algo de acuerdo”, 40,4%, y “muy de acuerdo”, 43,4%. Esto significa que los profesores manifiestan su conformidad con el enunciado de la frase.

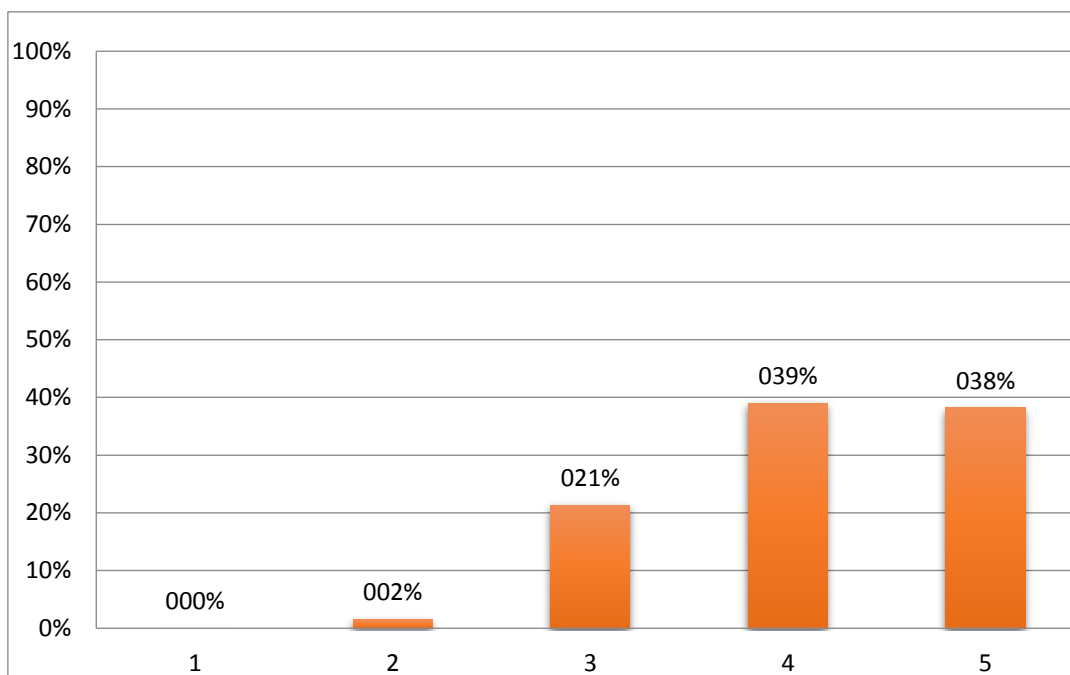
Ítem 15. Permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEAE

Los resultados que se observan en la *tabla 25* siguen mostrando una estimable valoración positiva de los profesores de música hacia las puntuaciones más altas de la escala. Si se unen las puntuaciones de “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo” el porcentaje alcanza el valor del 77,2%. Sin embargo, hay que tomar en consideración el valor porcentual alcanzado de la escala “ni en acuerdo ni en desacuerdo”. El 21,3% de la muestra de profesores declara no decantarse ni hacia el acuerdo ni hacia el desacuerdo con el contenido que se formula en el ítem; con lo cual, existe un grupo de profesores de música de la muestra que no se definen a la hora de valorar si el trabajo por competencias permite la confección de tareas y actividades más fáciles de adaptar a alumnos y alumnos con NEAE. En la *gráfica 5* se puede apreciar cómo en esta pregunta los valores se sitúan hacia las puntuaciones más altas de la escala, aunque llama la atención el valor central alcanzado en la citada escala.

Tabla 25

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEAE”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	29	21,3	21,3	22,8
	Algo de acuerdo	53	39,0	39,0	61,8
	Muy de acuerdo	52	38,2	38,2	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 5. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 18. Permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo

Tabla 26

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	12,5	12,5	12,5
	Algo de acuerdo	48	35,3	35,3	47,8
	Muy de acuerdo	71	52,2	52,2	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Este ítem se refiere a si las competencias ayudan a desarrollar tareas y actividades más útiles a medida que los profesores y profesoras las llevan a cabo en su tarea docente diaria. El 87,5% de la muestra cree, de forma afirmativa, que el trabajo por competencias facilita y mejora la planificación y desarrollo de actividades a medida que las van ejecutando.

Ítem 25. Ofrecen actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos

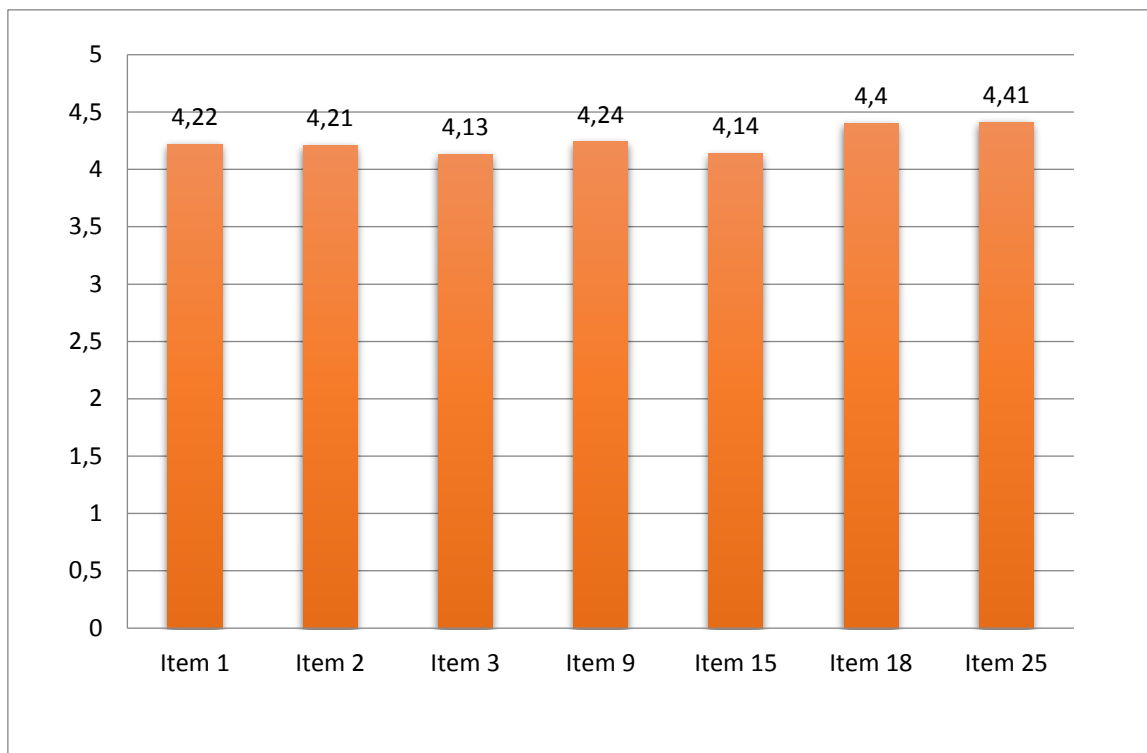
El último ítem que conforma esta variable competencial de “Actividades” continúa con la estela de puntuaciones hacia los valores altos de las anteriores preguntas. En este caso, el 88,9% de la muestra de profesores manifiesta estar de acuerdo con que las competencias ofrecen la posibilidad y las oportunidades para que los alumnos adquieran y consigan beneficios significativos y manifiestos para su formación. La *tabla 27* ilustra los resultados alcanzados en esta pregunta.

Tabla 27

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias ofrecen actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	14	10,3	10,3	11,0
	Algo de acuerdo	49	36,0	36,0	47,1
	Muy de acuerdo	72	52,9	52,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

A continuación, y a modo de resumen, la *gráfica 6* muestra las puntuaciones medias alcanzadas en cada uno de los ítems que configura esta variable. Se puede ver que los valores se sitúan por encima de 4, siendo los ítems 18 y 25 los que obtienen las medias más altas, 4,40 y 4,41 respectivamente. Estas puntuaciones medias significan que esta variable goza de una perspectiva y valoración muy positiva de la muestra de los profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria.



Gráfica 6. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Actividades”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

A.2.- Trabajo interdisciplinar (en equipo)

Los ítems que se agrupan en esta dimensión o componente son el 4, 6, 8, 10, 13, 16, 19 y 27.

Ítem 4. Favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo

El contenido de esta pregunta señala que el trabajo por competencias ayuda o beneficia la adaptación curricular que se realice con alumnos y alumnas que tengan NEAE; esta afirmación la comparte el 81,6% de la muestra de profesores, ya que sus respuestas se concentran en los valores de la escala más positivos. La *tabla 28* describe los resultados obtenidos en este ítem.

Tabla 28

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	23	16,9	16,9	18,4
	Algo de acuerdo	46	33,8	33,8	52,2
	Muy de acuerdo	65	47,8	47,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

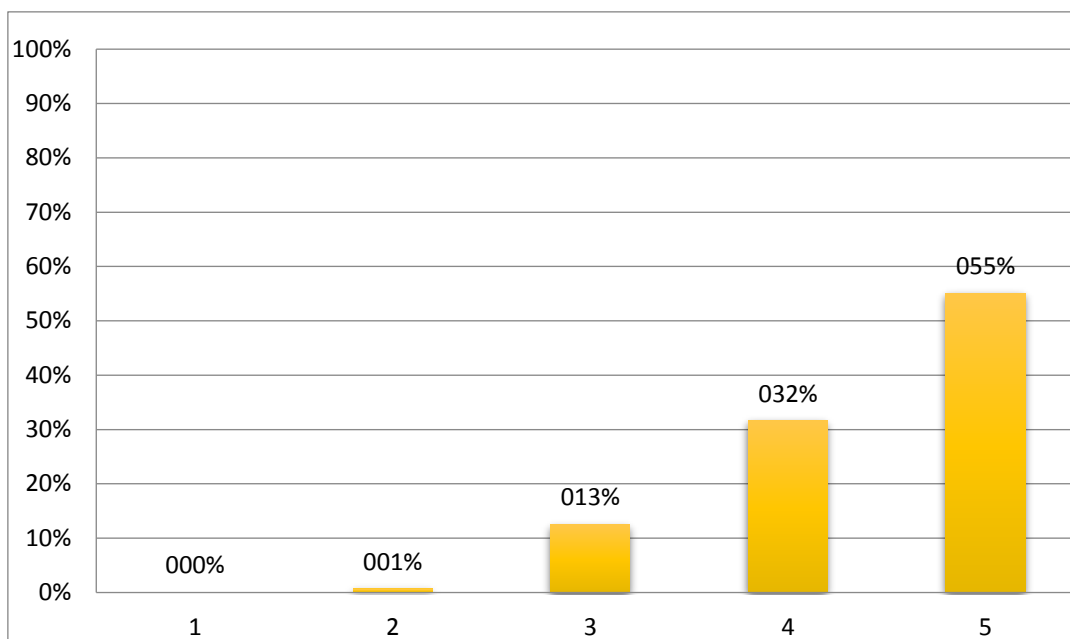
Ítem 6. Implican el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo

Tabla 29

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias implican el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	12,5	12,5	13,2
	Algo de acuerdo	43	31,6	31,6	44,9
	Muy de acuerdo	75	55,1	55,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Los datos que revela la *tabla 29* dejan claro que, para el profesorado de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, las competencias traen consigo de manera imbricada el trabajo en equipo. Un 31,6% y un 55,1%, esto es, una gran parte del conjunto de la muestra objeto de estudio, califica esta pregunta entre los valores de “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo” respetivamente, siendo éste último el que refleja la puntuación más alta conseguida en este ítem, lo que refleja el grado de acuerdo que se obtiene en este ítem. Para una mejor observación, *la gráfica 7* refleja la tendencia acusada de las respuestas del profesorado hacia los valores más favorables, siendo el valor “5” el que alcanza el mayor valor porcentual de toda la escala. Más de la mitad de la muestra se posiciona en el “muy de acuerdo”.



Gráfica 7. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 8. Conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora de los resultados

El contenido de esta pregunta refiere a que el trabajo interdisciplinar o en equipo, propósito que se persigue en el trabajo por competencias, beneficia al proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, se refleja en los resultados. Los resultados invitan a pensar, como se puede ver en la *tabla 30*, que el profesorado de la especialidad de Música está de acuerdo con lo que se formula en el ítem.

Tabla 30

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora de los resultados”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	18	13,2	13,2	14,0
	Algo de acuerdo	68	50,0	50,0	64,0
	Muy de acuerdo	49	36,0	36,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 10. Ofrecen aportaciones útiles en las reuniones docentes

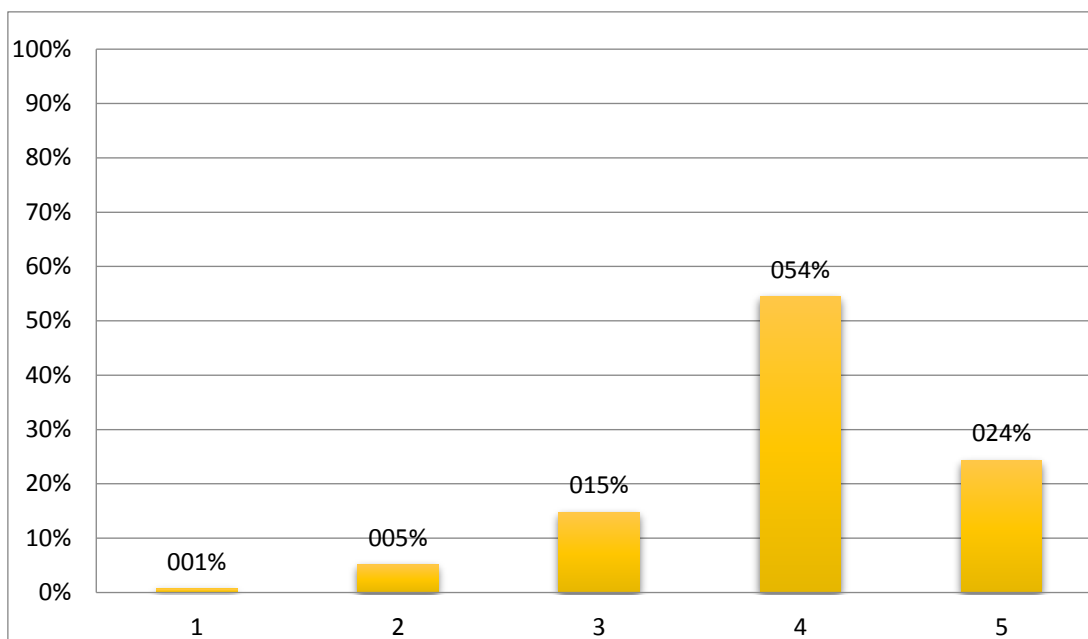
Uno de los aspectos que el trabajo por competencias subraya de necesario y enriquecedor para el funcionamiento eficaz del equipo son las reuniones de grupo. En estas reuniones los profesionales, en este caso los docentes, suelen intercambiar opiniones e informaciones relevantes, estudios de casos, así como discutir sobre aspectos didácticos y pedagógicos, psicoeducativos, etc. Es un espacio o un ámbito vital en el que el profesorado expone dudas, debate sobre conocimientos, entre otros aspectos.

Los resultados alcanzados en esta pregunta indican que los profesores de Música consideran a ese espacio como un lugar idóneo y de utilidad para procurar las reuniones docentes, como así se observa en los valores que se exponen en la *tabla 31*: un 54,4% (“algo de acuerdo”) y un 24,3% (“muy de acuerdo”). No obstante, lo indicado, cabe destacar el porcentaje de la opción de respuesta “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, (14,7%), que, si la unimos con el valor porcentual de “algo en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, se obtiene una puntuación de 20,5%. Estos datos revelan que, a pesar de que los valores se disponen de forma mayoritaria en las opciones de respuesta positivas, se debe decir que los datos aparecen en esta ocasión ligeramente más repartidos de lo que hasta en estos momentos se venía observando en las preguntas de esta variable y en la anterior dimensión. Para una mejor apreciación visual, en la *gráfica 8* se muestran la ligera dispersión de los resultados en las distintas opciones de la escala de valores.

Tabla 31

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias ofrecen aportaciones útiles en las reuniones docentes”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Algo en desacuerdo	7	5,1	5,2	5,9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20	14,7	14,8	20,7
	Algo de acuerdo	74	54,4	54,8	75,6
	Muy de acuerdo	33	24,3	24,4	100,0
	Total	135	99,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,7		
Total		136	100,0		



Gráfica 8. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 13. Propicia el trabajo grupal de los docentes e incrementan la motivación del equipo

Tabla 32

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias propician el trabajo grupal de los docentes e incrementan la motivación del equipo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	27	19,9	19,9	20,6
	Algo de acuerdo	61	44,9	44,9	65,4
	Muy de acuerdo	47	34,6	34,6	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Los datos que se desprende de la *tabla 32* dejan entrever que, aunque sigue la constante de valorar de forma positiva el contenido de los ítems, existe un porcentaje del 19,9% que se debe considerar en la opción de respuesta “ni en acuerdo ni en desacuerdo”; es decir, hay un grupo de profesores que no se vincula ni en los valores positivos ni en los negativos de la escala, lo que nos hace pensar que la perspectiva que se tiene en esta

pregunta es más bien de un no posicionamiento en ninguna de las partes. Por tanto, casi el 20% de los profesores de Música manifiesta cierta moderación con el enunciado de la pregunta, es decir, que el trabajo por competencias propicia el trabajo en equipo y, no de sus efectos es que aumente la motivación intragrupal.

Ítem 16. Requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente

En el enfoque por competencias, el trabajo interdisciplinar entre las personas o profesionales de una misma institución o empresa se orienta hacia: la resolución de problemas prácticos en situaciones en constante cambio; el mantenimiento de las relaciones e interacciones con otros; el saber trabajar en equipo; la adaptación al entorno inmediato, etc., Todo ello encaminado a que la persona elabore una labor profesional eficaz. En este sentido, es crucial la capacidad de saber coordinarse con los demás, colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.

Los datos que se reflejan en la *tabla 33* son esclarecedores al respecto. El 84,6% de la muestra de profesores opina que una buena gestión de las tareas y la organización del trabajo son elementos fundamentales para poder coordinar el desempeño de la función docente.

Tabla 33

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	20	14,7	14,7	15,4
	Algo de acuerdo	65	47,8	47,8	63,2
	Muy de acuerdo	50	36,8	36,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

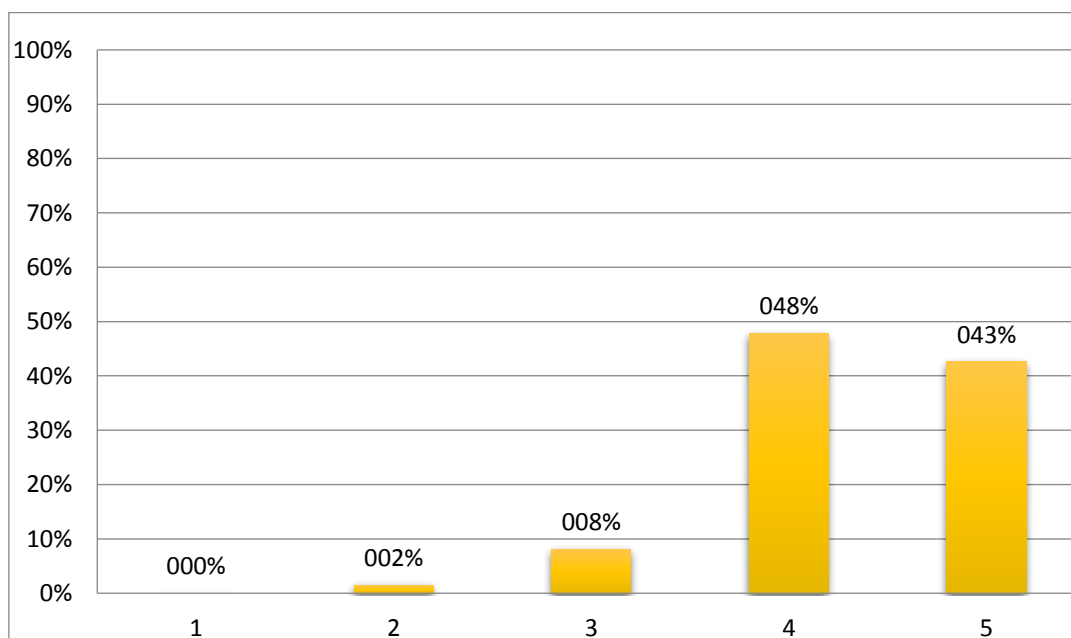
Ítem 19. Suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes

Tabla 34

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	11	8,1	8,1	9,6
	Algo de acuerdo	65	47,8	47,8	57,4
	Muy de acuerdo	58	42,6	42,6	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Este ítem refleja el sentido del trabajo basado en las competencias: el poder trabajar en equipo y favorece la búsqueda, en grupo, de los mejores resultados. El 90,4% de la muestra de profesores expresa su conformidad con lo explicitado en esta pregunta como se aprecia en la *tabla 34*. Asimismo, en la *gráfica 9* se puede apreciar el posicionamiento casi absoluto de los profesores de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria en las opciones de respuestas más favorables.



Gráfica 9. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 27. Al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías

Este ítem se relaciona con la pregunta 10. La formulación refleja que el trabajo por competencias favorece el intercambio de información, aspectos didácticos y pedagógicos, así como metodológicos, etc.

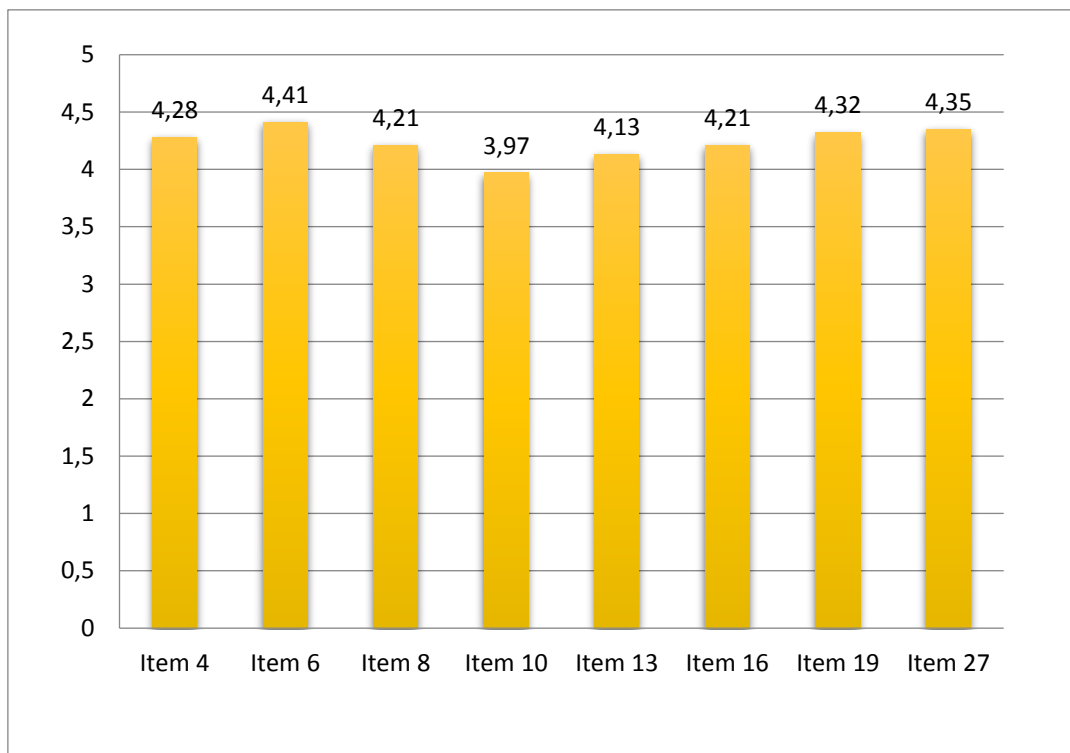
Una parte considerable de respuestas ofrecidas por los profesores se sitúan en las opciones “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”, en concreto, el 86,7%.

Tabla 35

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	17	12,5	12,5	13,2
	Algo de acuerdo	52	38,2	38,2	51,5
	Muy de acuerdo	66	48,5	48,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

La *gráfica 10* ilustra las puntuaciones medias obtenidas en los 8 ítems que forman el componente o la variable “trabajo interdisciplinar”. En todos ellos la puntuación supera el valor 4, excepto la pregunta 10, que obtiene una media de 3,97. A pesar de ello, se puede considerar que esta variable es altamente calificada por el profesorado, al igual que la anterior variable o dimensión.



Gráfica 10. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Trabajo interdisciplinar”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

A.3.- Motivación

Las preguntas que forman este factor o componente son la 5, 11, 21 y 26.

Ítem 5. No dificultan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo

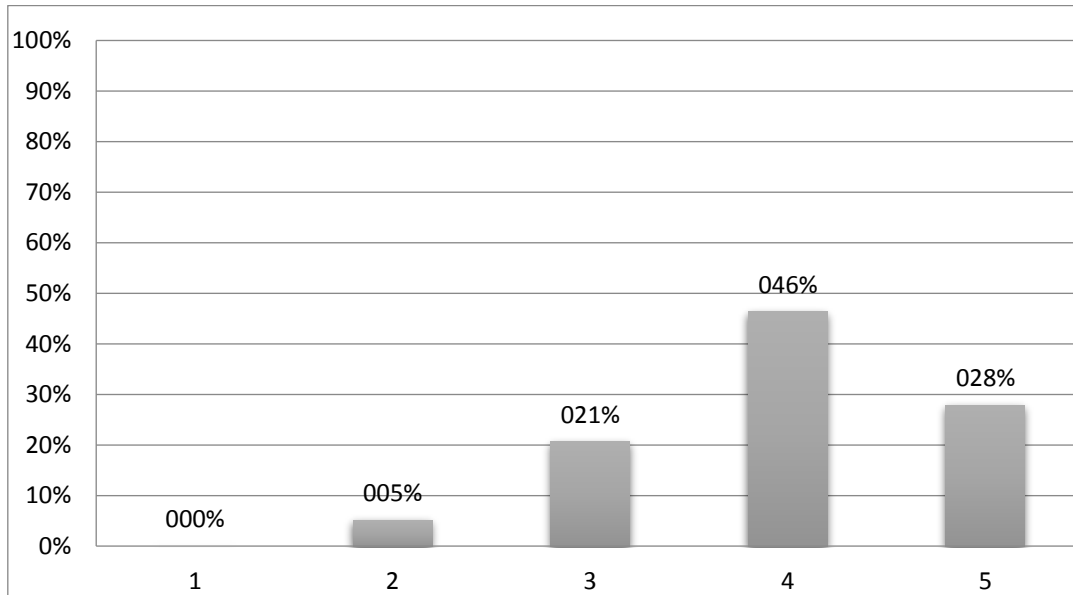
Este ítem se relaciona de forma directa con el enfoque psicoeducativo de la motivación de logro y de la didáctica de una enseñanza – aprendizaje significativos. Su contenido se formula en negativo, aunque el sentido de la frase exprese lo contrario. Los resultados que se pueden ver en la *tabla 36* revelan unas puntuaciones altamente positivas, lo que se traduce en los profesores creen que la enseñanza por competencias permite evidenciar los resultados académicos obtenidos por el alumnado de una manera mucho más significativa.

No obstante, un 20,6% del profesorado declara estar “ni en acuerdo ni en desacuerdo”, cifra que desvela que un grupo de este profesorado no ven del todo claro si las competencias dificultan o no la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo.

Tabla 36

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias no dificultan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	7	5,1	5,1	5,1
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	28	20,6	20,6	25,7
	Algo de acuerdo	63	46,3	46,3	72,1
	Muy de acuerdo	38	27,9	27,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 11. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 11. Conectan con los intereses del alumnado, motivándolo

Tabla 37

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias conectan con los intereses del alumnado, motivándolo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	2,2
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	5,1	5,1	7,4
	Algo de acuerdo	56	41,2	41,2	48,5
	Muy de acuerdo	70	51,5	51,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Los datos que se revelan en la *tabla 37* no dejan lugar a la discusión. El 92,7% del profesorado de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria manifiesta una postura favorable al valorar el contenido de esta pregunta de forma muy positiva. Sus respuestas se posicionan en las puntuaciones más altas de la escala, “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

Ítem 21. Favorecen un compromiso por parte de los docentes

El significado de esta pregunta contiene aspectos esenciales de la enseñanza basada en las competencias; el fin último de esta enseñanza es que los conocimientos que se adquieran en las aulas se puedan transferir a la vida cotidiana. En este sentido, el profesor ha adquirido ciertas habilidades y técnicas para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) y deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa. Pero también el profesor debe generar o propiciar una formación que: a) favorezca el desarrollo integral del alumnado, b) promueva capacidades para resolver problemas de la realidad, c) articule las necesidades de formación del alumno con el entorno que le rodea, d) promueva el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, etc. Todo ello es vinculante con el nivel de compromiso del profesorado.

Los datos que se desprenden de la *tabla 38* reflejan que los valores porcentuales se concentran en las escalas “algo de acuerdo”, (37,5%) y “muy de acuerdo”, (47,8%). Por tanto, la muestra de este estudio señala que la enseñanza basada en las competencias favorece el compromiso por parte de los docentes.

Tabla 38

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias favorecen un compromiso por parte de los docentes”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	18	13,2	13,2	14,7
	Algo de acuerdo	51	37,5	37,5	52,2
	Muy de acuerdo	65	47,8	47,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 26. Permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar

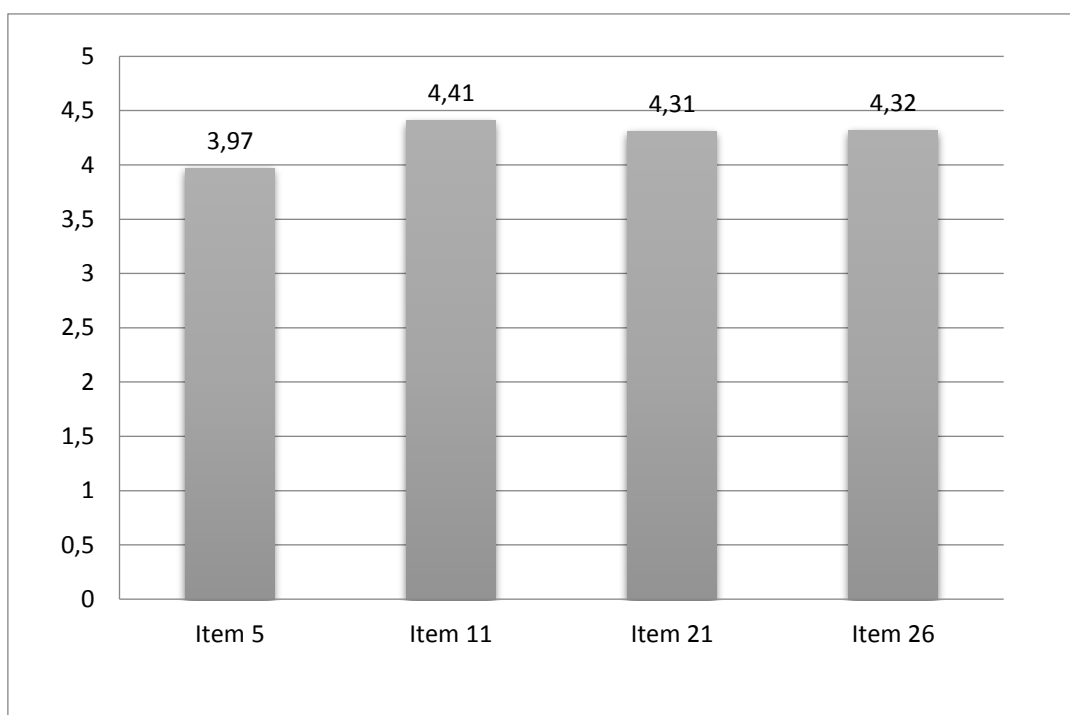
Este último ítem que conforma esta dimensión (motivación) se relaciona o se vehicula con la anterior pregunta, ya que el contenido sigue la misma línea expresada que en el ítem 21. El 88,2% del profesorado opina, de forma positiva, que las competencias permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar. La tabla 39 muestra los estadísticos alcanzados en esta pregunta.

Tabla 39

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	15	11,0	11,0	11,8
	Algo de acuerdo	60	44,1	44,1	55,9
	Muy de acuerdo	60	44,1	44,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

La *gráfica 12*, a modo de resumen o de forma esquematizada, refleja las valoraciones o puntuaciones medias obtenidas en los 4 ítems que forman el componente o la variable “motivación”. En todos ellos la puntuación supera el valor 4, excepto la pregunta 5, que obtiene una media de 3,97. A pesar de ello, se puede considerar que esta variable, al igual que la anterior, es calificada por el profesorado de forma muy favorable, ya que, a modo de ejemplo, el ítem 11 presenta una media de 4,41, una puntuación muy alta.



Gráfica 12. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Motivación”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

A.4.- Metodología

El conjunto de ítems que se agrupan para formar esta variable competencial son el 7, 12, 14, 17, 20 y 23.

Ítem 7. Ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas

Tabla 40

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	22	16,2	16,2	16,9
	Algo de acuerdo	58	42,6	42,6	59,6
	Muy de acuerdo	55	40,4	40,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

La *tabla 40* muestra los resultados alcanzados en esta pregunta. Los profesores, con un 42,6% para la opción de respuesta “algo de acuerdo” y con un 40,4% para la opción de respuesta “muy de acuerdo”, perciben que las enseñanzas basadas en las competencias apoyan o ayudan a integrar los contenidos interdisciplinares. Sólo un 16,2% se posiciona en los valores intermedios de la escala.

Ítem 12. Facilitan la innovación metodológica en el aula

Las competencias favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) y sobre aquellas características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas).

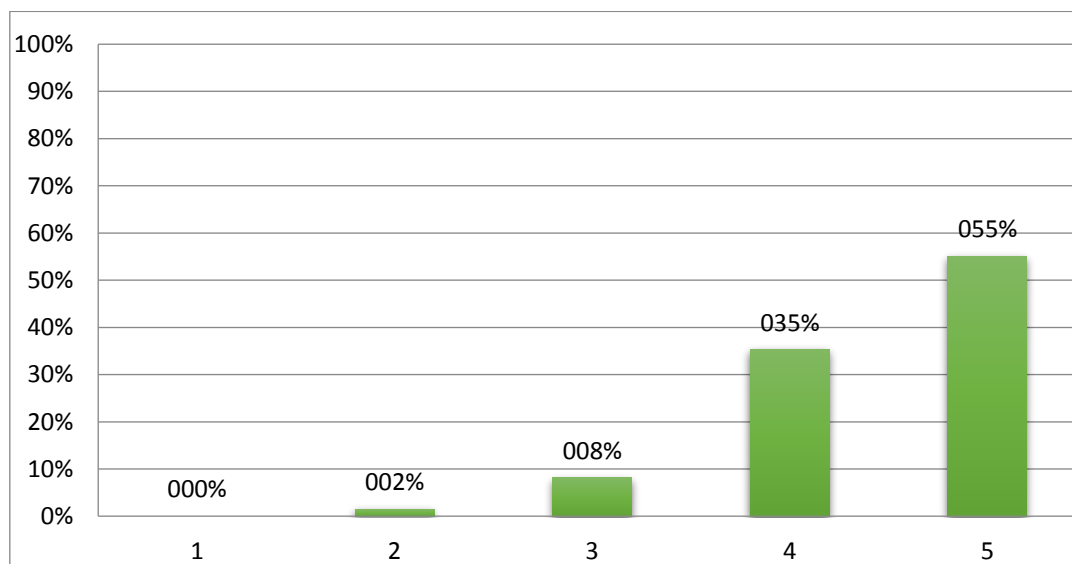
La Comunidad Educativa debe crear las condiciones que propicien una formación integral del alumno; es decir, aquellas que no sólo instruyan al estudiante, sino que además eduquen su carácter. Para cumplir con esa finalidad educativa, los métodos de enseñanza se postulan como consorte primordial para llevar a cabo este postulado. Así, por ejemplo, el empleo de técnicas y estrategias novedosas e innovadoras en el aula pueden facilitar la adquisición de aprendizajes.

En esta pregunta, que enuncia la competencia como ente facilitador de la innovación metodológica en el aula, los resultados expresados por los profesores no dejan lugar a duda alguna; prácticamente la totalidad de la muestra opina que el enfoque por competencias en la enseñanza facilita la innovación metodológica en el aula, como así lo refleja el 90,4% de respuestas positivas. En la tabla 41 se pueden ver los datos al respecto y la gráfica 13 ilustra la tendencia acusada de las respuestas emitidas por el profesorado hacia las opciones de respuesta “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”, siendo ésta última la más valorada.

Tabla 41

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias facilitan la innovación metodológica en el aula”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	11	8,1	8,1	9,6
	Algo de acuerdo	48	35,3	35,3	44,9
	Muy de acuerdo	75	55,1	55,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 13. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 14. Requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo elevado

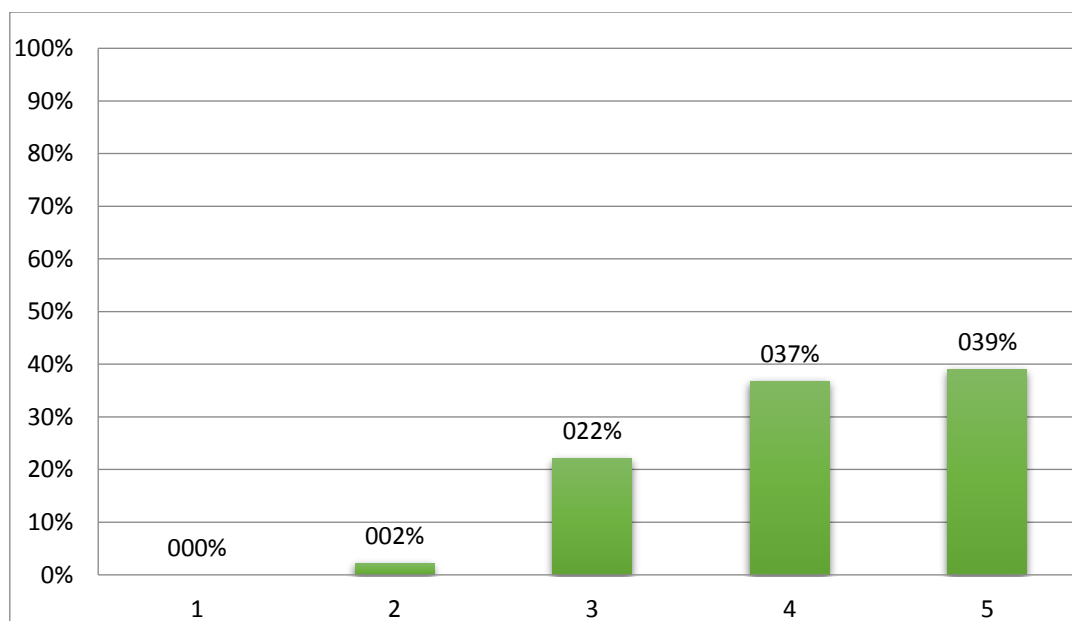
Esta pregunta también es valorada de forma favorable; un 75,8% de la muestra de profesores se posiciona en las opciones positivas. Sin embargo, si unimos las opciones “ni en acuerdo ni en desacuerdo” y “algo en desacuerdo”, observamos que un 24,3% del profesorado declara no tener tan claro o evidente que la enseñanza por competencias requiera de una cantidad de tiempo y esfuerzo elevado para poder desempeñar las tareas y funciones profesionales. Por tanto, este ítem, aunque es puntuado de forma positiva, los datos expuestos invitan a pensar que el profesor/a de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria no valora de manera contundente esta pregunta como se ha venido observando en todos los ítems anteriores. La *tabla 42* indica los valores obtenidos en las distintas opciones de respuesta.

Tabla 42

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo elevado”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	30	22,1	22,1	24,3
	Algo de acuerdo	50	36,8	36,8	61,0
	Muy de acuerdo	53	39,0	39,0	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Por su parte, la *gráfica 14* señala la distribución de porcentajes en cada valor de la escala; aunque destaquen las puntuaciones más altas, visualmente se puede apreciar que la tendencia no es tan contundente hacia las opciones más favorables de la escala como en anteriores ocasiones.



Gráfica 14. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 17. Requieren un esfuerzo notable por parte de los docentes, ya que la metodología es muy diferente; aún así, merece la pena

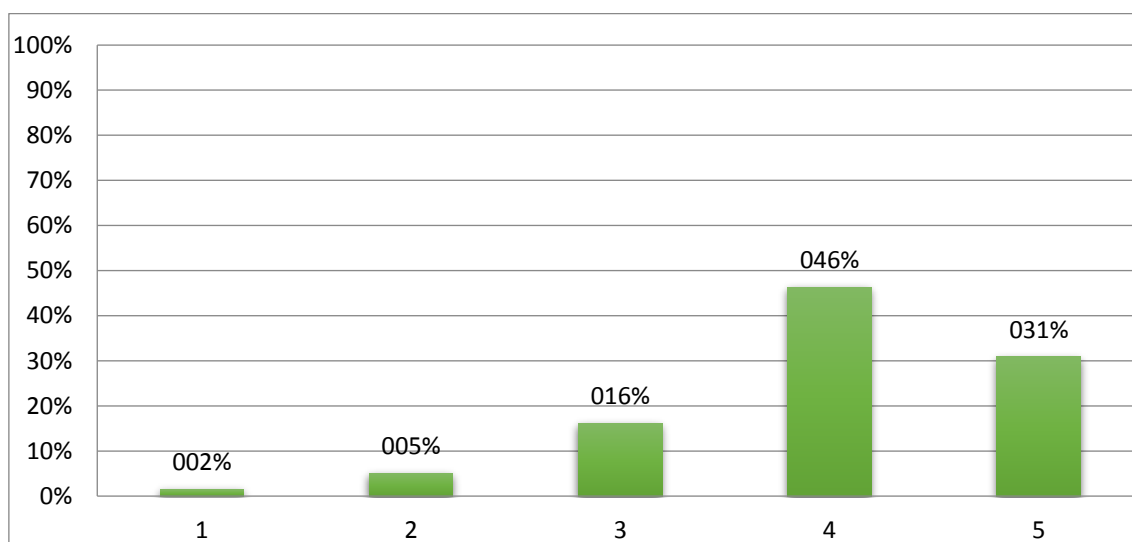
Tabla 43

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren un esfuerzo notable por parte de los docentes, ya que la metodología es muy diferente; aún así, merece la pena”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Algo en desacuerdo	7	5,1	5,1	6,6
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	22	16,2	16,2	22,8
	Algo de acuerdo	63	46,3	46,3	69,1
	Muy de acuerdo	42	30,9	30,9	100,0
Total		136	100,0	100,0	

Siguiendo la misma línea o enfoque que la anterior pregunta 14, ésta postula porque las competencias requieren de un esfuerzo importante por parte del profesorado ya que la metodología es muy diferente, pero aún a sabiendas, merece la pena.

Los resultados que revela la *tabla 43* son una “copia” de los mostrados en el ítem 14; incluso los porcentajes de respuesta obtenidos son bastantes semejantes: las puntuaciones más elevadas alcanzan las mayores calificaciones, el 77,2% si unimos las puntuaciones de las opciones “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”, siendo la primera opción la más valorada en este caso. Pero, a pesar de ello, existe un 22,8% de la muestra que concentra sus respuestas en las opciones más bajas e intermedia. Por tanto, y al igual que sucediera en la anterior pregunta, este ítem es puntuado de forma positiva, pero la valoración del mismo no es tan tajante y acusada. En la gráfica 15 se puede observar que los porcentajes siguen la misma equivalencia que los resultantes de la pregunta 14.



Gráfica 15. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 20. Permiten aprovechar libros de texto, material, herramientas, etc., de otras asignaturas

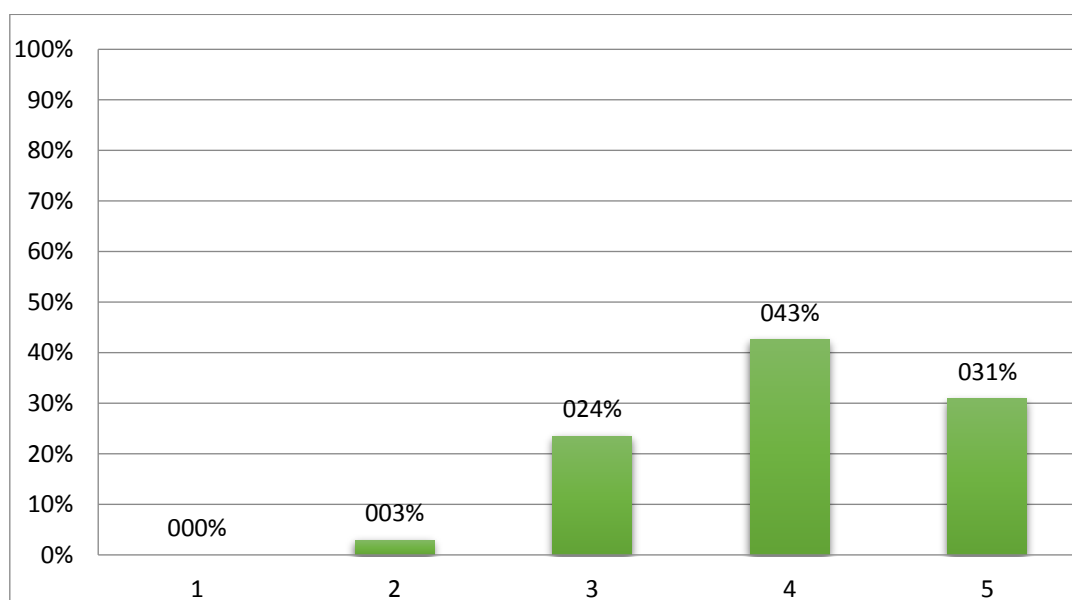
La formulación de esta pregunta tiene que ver con el aprovechamiento de los recursos metodológicos y didácticos basados en la interdisciplinariedad. Como viene sucediendo en las dos últimas preguntas comentadas, este ítem es valorado de forma

positiva, aunque se observa que las opciones intermedias y bajas, si unimos sus puntuaciones, dan lugar a un porcentaje que se debe tomar en consideración. Así, como se aprecia en la *tabla 44*, el porcentaje conjunto es de un 26,4% para las opciones de respuesta “algo en desacuerdo” y “no en acuerdo ni en desacuerdo”. Para las más altas el valor porcentual es de un 73,5%. Dicho esto, y como se puede ver en la *gráfica 16*, dos tercios de los profesores y profesoras señalan que, efectivamente, ellos consideran aprovechables y de utilidad los libros y materiales de otras asignaturas; pero, un tercio de los profesores y profesoras muestra reticencias y disconformidad ante la posibilidad de emplear herramientas y recursos de otras asignaturas.

Tabla 44

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten aprovechar libros de texto, material, herramientas, etc., de otras asignaturas”

Válidos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Algo en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	32	23,5	23,5	26,5
	Algo de acuerdo	58	42,6	42,6	69,1
	Muy de acuerdo	42	30,9	30,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 16. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 23. Requieren el uso de recursos materiales diferentes a los que se empleaban antes

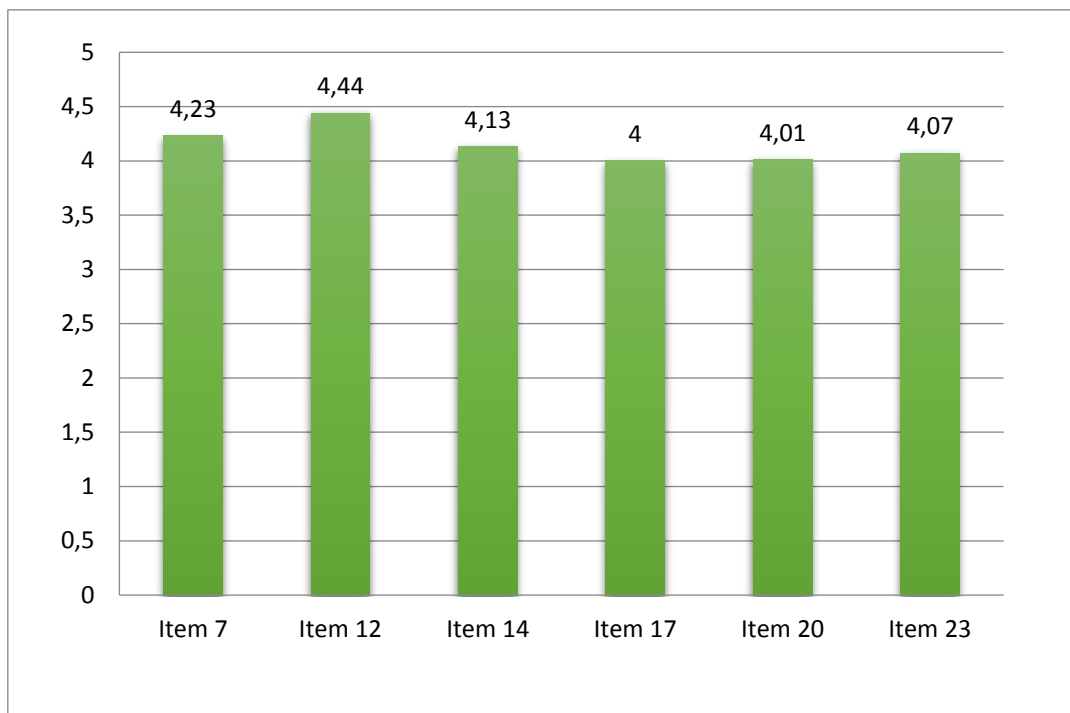
Tabla 45

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias requieren el uso de recursos materiales diferentes a los que se empleaban antes”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	15	11,0	11,0	11,8
	Algo de acuerdo	60	44,1	44,1	55,9
	Muy de acuerdo	60	44,1	44,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

La última pregunta de esta variable competencial (metodología) aboga por la utilización de materiales distintos a los que se empleaban antes de la implantación de la enseñanza basada en las competencias. En la *tabla 45* se observa que los valores porcentuales se centran de igual manera en “algo de acuerdo”, 44,1%, y “muy de acuerdo”, 44,1% y que, por tanto, los profesores y profesoras asienten y aseveran que la enseñanza por competencias necesita de recursos materiales variados y diferentes a los que se utilizaban con anterioridad. Solo un 11,1% de los profesores/ as muestra sus dudas con el enunciado de la pregunta.

Seguidamente, y a modo de resumen, la *gráfica 17* muestra las puntuaciones medias alcanzadas en cada uno de los ítems que configura este componente. Se puede ver que los valores se sitúan entre 4 y 4,44, señal que esta variable es valorada de forma altamente positiva.



Gráfica 17. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Metodología”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

A.5.- Evaluación

Las preguntas que configuran esta dimensión son el 22, 24, 28 y 29.

Ítem 22. Permiten observar en el alumnado los resultados esperados

Sirviendo como base o elemento introductorio para cada una de las cuatro preguntas que forman esta variable competencial, se debe decir que la evaluación o los “sistemas de evaluación” constituyen otro elemento de planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje según el paradigma de la enseñanza basada en las competencias.

En la evaluación tradicional se ha hecho especial énfasis en los conocimientos mientras que la evaluación de las destrezas o procedimientos solía ser incompleta. Pero, la evaluación que sigue el enfoque por competencias, presenta al alumno tareas o desafíos

de la vida real para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud. Es decir, el centro de atención se traslada desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Como efecto directo, los sistemas de evaluación cobran especial protagonismo pues son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumno y la propia enseñanza. En palabras de Morales (2000⁴²⁷), desde la perspectiva del alumno los exámenes son el elemento fundamental que orienta su trabajo, su aprendizaje.

No obstante, lo indicado, desde la perspectiva de muchos profesores, la evaluación es el elemento último y marginal en la planificación de su labor. Sería más bien una incómoda servidumbre calificadora o fiscalizadora que se procura simplificar al máximo. Hay profesores que tienen una concepción clara de lo que quieren que aprendan sus alumnos y orientan sus métodos de enseñanza a este propósito. Sin embargo, no suelen establecer a priori cuáles serán las estrategias y contenidos de evaluación. Así, el profesor planifica y ejecuta focalizado en los métodos y contenidos de su enseñanza.

Por todo ello, la evaluación centrada en las competencias: a) ya no se refiere tanto a la norma, más bien al criterio; b) el profesor no es monopropietario, los alumnos se “apoderan” y comparten la evaluación; c) ya no es final y sumativa, es continua y formativa; d) no se basa en un único procedimiento y estrategia, sino que es una combinación de estrategias y procedimientos evaluativos.

Al respecto, ¿qué opinan al respecto los profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria? ¿Creen importante focalizar la evaluación del proceso de enseñanza en el aprendizaje del alumno? ¿Se optimizan y mejoran los resultados?

Dicho lo anterior, este ítem 22 afirma que la enseñanza basada en las competencias permite observar en el alumnado los resultados esperados. Los resultados señalan que la

⁴²⁷ Morales, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Universidad Rafael Landívar: Guatemala

muestra de profesores/ as de Música comparte el sentido afirmativo de la frase. Con un 46,3% en la opción “algo de acuerdo” y con un 34,6% en la opción “muy de acuerdo”, las respuestas positivas del profesorado se decantan en este ítem por corroborar el enunciado descrito. Aunque no hay que despreciar el 17,6% de profesores que sitúan sus respuestas en la opción “ni en acuerdo ni en desacuerdo”. La *tabla 46* muestra los datos obtenidos en esta pregunta.

Tabla 46

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten observar en el alumnado los resultados esperados”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	24	17,6	17,6	19,1
	Algo de acuerdo	63	46,3	46,3	65,4
	Muy de acuerdo	47	34,6	34,6	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 24. Favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado

Tabla 47

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	4	2,9	2,9	2,9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	18	13,2	13,2	16,2
	Algo de acuerdo	54	39,7	39,7	55,9
	Muy de acuerdo	60	44,1	44,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Esta pregunta es puntuada también de forma positiva. El profesorado, con un 83,8% de respuestas concentradas entre “algo de acuerdo y muy de acuerdo”, manifiesta

que el proceso de evaluación o los sistemas de evaluación centrados en las competencias ofrecen la oportunidad de evaluar a los alumnos desde la diversidad de estilos de pensamiento. La *tabla 47* refleja los estadísticos de frecuencias y porcentajes alcanzados en esta pregunta.

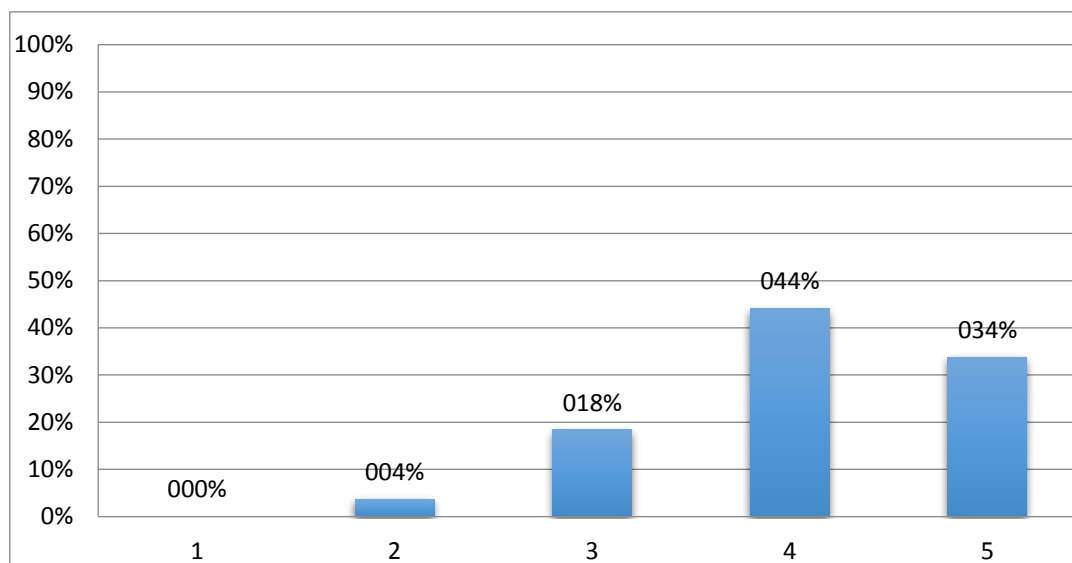
Ítem 28. Permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEAE

Vinculada con la pregunta 22, este ítem 28 formula que la evaluación basada en las competencias permite la mejora en los resultados de los alumnos con NEAE. Los datos indican que los profesores y profesoras de Música de Educación Primaria creen que la enseñanza por competencias es un vehículo para poner en funcionamiento la herramienta de la evaluación, la cual permite que se observen mejorías en los resultados de los alumnos con NEAE. El 77,9% de la muestra se posiciona en los valores más altos de la escala. No obstante, casi un tercio de la muestra, el 22,1% de profesores y profesoras declaran que estar “algo en desacuerdo” y “ni en acuerdo ni en desacuerdo” con el contenido del enunciado del ítem. La *tabla 48* muestra las puntuaciones alcanzadas en este ítem y la *gráfica 18* ilustra, de manera visual, la tendencia de las valoraciones hacia los valores altos de la escala, aunque también son sugerentes los valores no tan elevados.

Tabla 48

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEAE”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	5	3,7	3,7	3,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	25	18,4	18,4	22,1
	Algo de acuerdo	60	44,1	44,1	66,2
	Muy de acuerdo	46	33,8	33,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 18. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 29. Implican el acceso a un conocimiento más comprensible

Como bien decíamos en párrafos anteriores, la enseñanza basada en las competencias no solo basa su eje vertebrador en la adquisición de conocimientos, sin que también intervienen habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y rasgos personales e individuales propios del alumno y que son evaluables.

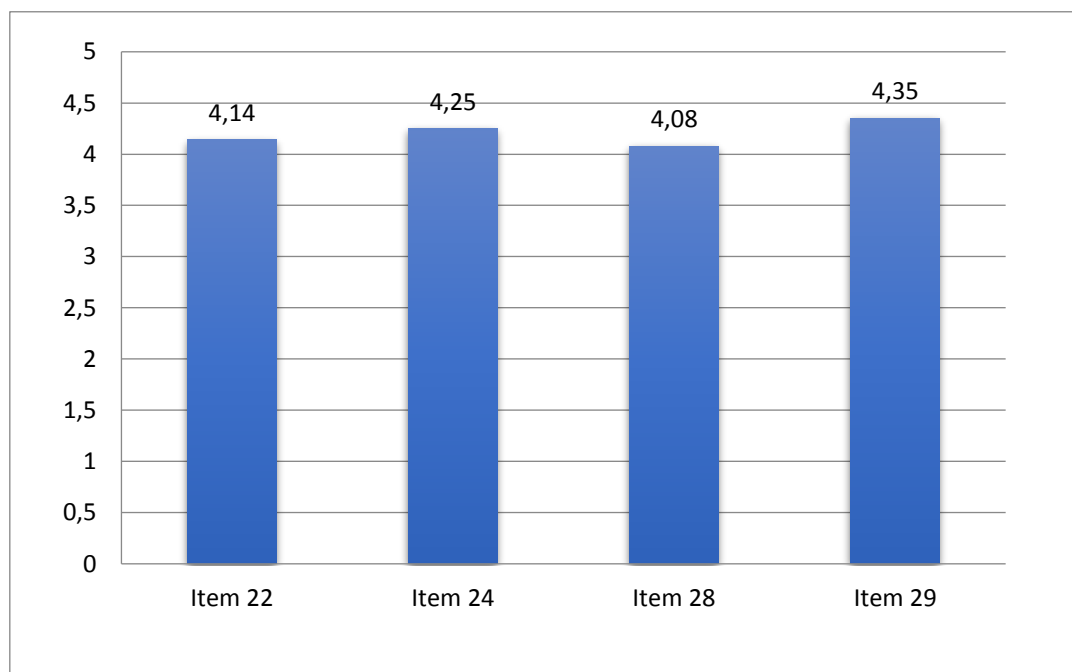
En este caso, la formulación de la frase se centra en destacar que la enseñanza-aprendizaje centrada en las competencias implica la posibilidad de acceder a conocimientos más comprensibles y accesibles. Los datos que se desprenden de la *tabla 49* indican que el 91,9% de la muestra, es decir, la gran mayoría de profesores y profesoras, perciben que el enfoque por competencias en la educación posibilita el acceso a conocimientos muchos más comprensibles.

Tabla 49

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “las competencias implican el acceso a un conocimiento más comprensible”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	10	7,4	7,4	8,1
	Algo de acuerdo	66	48,5	48,5	56,6
	Muy de acuerdo	59	43,4	43,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

La *gráfica 19* muestra las puntuaciones medias obtenidas en los 4 ítems que componen esta variable “evaluación”. En todos ellos la puntuación supera el valor 4. Se puede concluir diciendo que esta variable también es valorada de forma muy favorable por la muestra del profesorado de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria.



Gráfica 19. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Evaluación”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

4.2. Discusión de resultados

La primera investigación de este Estudio Primero se ha centrado en analizar las respuestas emitidas por los profesores/as de Educación Musical, como grupo de referencia, sobre las variables competenciales generales que consideran más importantes en Educación Primaria.

Se han encontrado resultados sustanciales e interesantes, siendo muy favorable las valoraciones que, en conjunto y por dimensión, el profesorado realiza en relación a las variables competenciales generales: Actividades, Trabajo interdisciplinar, Motivación, Metodología y Evaluación.

Los resultados refuerzan *la hipótesis nula 2*, según la cual las competencias educativas que el profesorado de música percibe y considera que están a la base de las funciones y tareas docentes tienen una relevancia e importancia semejante a las propuestas descritas por la normativa.

Los datos en conjunto, y de forma general, muestran que los valores otorgados a todos los ítems de las distintas variables o dimensiones oscilaron en las franjas más altas de la escala empleada: todos son iguales o superiores a cuatro puntos (“algo de acuerdo”). La mayoría se encuentra entre los puntos cuatro y cinco (“muy de acuerdo”), salvo en algunas excepciones, pero que no se consideran como tales ya que las puntuaciones medias están cercanas al cuatro (3,97). Estas puntuaciones invitan a pensar que, en conjunto, los docentes de la muestra manifiestan una actitud bastante favorable hacia el marco de las competencias generales y una opinión estable y segura sobre la enseñanza centrada en las competencias. Estos resultados concuerdan con los propuestos por Sierra et ál. (2009⁴²⁸), ya que en el mismo se dice que el profesorado de Educación Musical valora significativamente las competencias generalistas, sobre todo, las que tienen que

⁴²⁸ Sierra, B., Mañana, J., Méndez-Giménez, A., Ogás, J., Fernández, E., López-Téllez, G., Ingesta E. M^a (2009). Desarrollo de competencias básicas en Primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente. En E. Nieto-López y A. I. Callejas-Albiñana (Coords.), *Las competencias básicas, reflexiones y experiencias. Actas del Congreso Internacional de Competencias Básicas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. CD-Rom.

ver con Trabajo en equipo, Actividades y Metodología. En concreto, los profesores consideraron que las competencias suponen actividades fáciles de planificar, conllevan un trabajo docente interdisciplinar y de mejora de resultados en los alumnos, facilitan la innovación metodológica, permiten elaborar tareas adaptables al alumnado con NEAE y favorecen el respeto de diversos estilos de pensamiento del alumnado.

Los mayores valores encontrados, con puntuaciones medias igual o superior a 4,25 puntos, se refieren a que las competencias: “...favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo” (ítem 4; M= 4,28); “...implican el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo” (ítem 6; M= 4,41); “...conectan con los intereses del alumnado, motivándolo” (ítem 11; M= 4,41); “...facilitan la innovación metodológica en el aula” (ítem 12; M= 4,44); “...permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo (ítem 18; M= 4,40); “...favorecen un compromiso por parte de los docentes” (ítem 21; M= 4,31); “...favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado” (ítem 24; M= 4,25); “... ofrecen actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos” (ítem 25; M= 4,41); “...permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar” (ítem 26; M= 4,32); “...al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías” (ítem 27; M= 4,35); “...implican el acceso a un conocimiento más comprensible” (ítem 29; M= 4,35).

De estos datos se deduce que, aunque todos los ítems son valorados de forma bastante positiva, las dimensiones o variables competenciales que presentan y concentran un mayor número de preguntas con una puntuación igual o superior a 4,25 puntos y que, por lo tanto, son las mejores valoradas, por orden son la “Motivación”, las “Actividades”, el “Trabajo en equipo”, la “Evaluación” y la “Metodología”.

Estos hallazgos guardan relación con la línea de propuestas del informe de Gordon et ál. (2009⁴²⁹), en el cual se decía que las ventajas del trabajo docente basado o centrado

⁴²⁹ Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher*

en las competencias residía en la formación permanente que ayuda al profesorado a: a) tener control del trabajo competencial, b) motivación y cambio de su rol (facilitador del aprendizaje), c) facilitar el trabajo en equipo, etc. Asimismo, y siguiendo estas ideas, Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra-Arizmendiarieta (2009⁴³⁰) apuntaron que la enseñanza por competencias requiere que los docentes compartan tiempo (trabajo interdisciplinar, motivación) y lo dediquen a analizar y planificar (Metodología, Actividades y Evaluación). El trabajo docente demanda respuestas a múltiples incógnitas; por ejemplo, qué contenidos integrar, dónde encontrar recursos y fuentes de información, en qué medida se beneficiarán los estudiantes, qué actividades se propondrán y cómo se van a proponer, cómo se van a evaluar las competencias o cuándo implementar las intervenciones, etc.

Ahora bien, en lo que se refiere a las variables medidas en el estudio, la primera de ellas, *Actividades*, ha arrojado una puntuación media global de 4,25, indicativo que ha sido altamente valorada. Para algunos autores del siglo pasado el planteamiento de las actividades en el proceso de enseñanza tenía una conexión directa con la implicación de los alumnos en el aprendizaje (Kouniny Dyle, 1975⁴³¹). Esto se traduce que en la enseñanza tradicional la importancia recaía en los contenidos y había que plantear actividades para asimilarlos; pero en la actualidad la enseñanza se invierte y a partir de la *actividad* (que cobra mayor importancia) han de trabajarse los contenidos, procedimientos y actitudes necesarios para llevarlas a cabo con éxito. Sin embargo, el planteamiento didáctico no ha de consistir en sustituir una enseñanza basada en los contenidos por otra basada en la actividad, sino que ambos aspectos deben complementarse mutuamente de forma equilibrada. Esto implica que lo verdaderamente importante no es el punto de partida (contenidos o actividades) que resulta, al fin y al cabo, irrelevante, sino el punto de llegada. Es decir, han de combinarse contenidos y actividades ya no para “demostrar” el dominio de unos contenidos con los que quizá no

Education. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>

⁴³⁰ Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.

⁴³¹ Kounin, J. y Doyle, W. (1975). Degree of Continuity of a Lesson's Signal System and the Task Involvement of Children. *Journal of Educational Psychology*, 67, 159-164.

se sabe qué hacer, sino para llegar a saber desenvolverse en distintas situaciones de forma eficaz. Y en esta perspectiva radica el sentido de las preguntas formuladas; el profesor hoy día no permanece anclado en un enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde lo más importante es qué y cómo enseña él: primero está el temario (los contenidos), de ahí se definen coherentemente las actividades, los métodos y técnicas de enseñanza y sólo, finalmente, y al margen del cuerpo principal del proceso, se definen las estrategias y contenidos de la evaluación. Así, el profesor suele tener definidos el programa (temas) y los métodos de enseñanza de esos temas antes del comienzo de las clases, pero es muy frecuente que sólo al finalizar el curso elabore con celeridad un protocolo de examen. El profesor / a de hoy día combina de manera holística todos los elementos para formar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es por ello que el contenido de los ítems correspondientes a esta dimensión se vincula, por ejemplo, con que la planificación de actividades y su buena realización hace que se puedan abordar los contenidos, con el replanteamiento del desarrollo de las actividades a medida que se van planificando (no son estáticas, sino más bien dinámicas), con la aceptación de las actividades por parte del alumnado provoca que éste obtenga beneficios, etc.

Por su parte, los resultados expuestos de la variable *Trabajo en equipo*, que ha alcanzado una puntuación media global de 4,24, nos ha dejado ver que el profesorado de Música le tiene una alta consideración. Así, Fernández-Ríos (2010⁴³²) comenta que: “... al saber, saber hacer y saber ser habría que añadir el saber ser interdisciplinar”. En consonancia con este postulado se sitúa el trabajo de Gómez et ál. (2010⁴³³), que plantea la relación intrínseca entre interdisciplinariedad y trabajo en equipo como una exigencia de los nuevos planteamientos pedagógicos. Asimismo, Perrenoud (2004⁴³⁴), entre las diez nuevas competencias para enseñar, incluye de manera concreta el saber trabajar en equipo, afirmando que “... más que una opción, trabajar en grupo se convierte en una necesidad dentro de las rutinas del profesorado”. Asimismo, ligado a los datos que se desprenden de esta primera investigación y que se han comentado en el apartado de

⁴³² Fernández-Ríos, L. (2010). *Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia?* Innovación Educativa, 20, 157-166.

⁴³³ Gómez, S., Álvarez, M. A., de Bernardo, J. M., Bolaños, P., Cejudo, R., Fernández, F., Viforcós, M. I. (2010). Una propuesta docente para el EEES: Cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna (I). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 105-120.

⁴³⁴ Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Resultados, se concibe el trabajo en equipo como una característica de la competencia docente para abordar tareas de mayor complejidad y favorecer resultados creativos (Rodríguez, 2009⁴³⁵), defendiendo una cultura colaborativa (Hargreaves, 1996⁴³⁶).

En lo que se refiere a la variable *Motivación*, que ha obtenido una media global de 4,27, los resultados revelan la importancia que el profesorado de Música brinda a esta dimensión. Al respecto, Morey (2001⁴³⁷) relaciona la motivación docente con el sentido de eficacia del propio docente. Si los docentes creen en sus propias capacidades para influir en el aprendizaje del alumnado, tendrán más posibilidades de desarrollar nuevas actividades o estrategias docentes que se consideren desafiantes. Este autor añade que para mejorar el sentimiento de eficacia es preciso promover una cultura de colaboración en los centros educativos que facilite una mayor interacción y trabajo en equipo. En la misma línea de relacionar motivación con sentido de eficacia, los trabajos de Sternberg (2005⁴³⁸), sobre el desarrollo de las competencias profesionales, hacen hincapié, además de destacar las aptitudes, las habilidades, los valores y los conocimientos del profesional en su puesto de trabajo, en la motivación (querer hacer): las personas se motivan en previsión del logro de metas. Una meta puede mejorar el rendimiento; aquellas personas que tengan una mayor *autoeficacia* para ejecutar una actividad, suelen ponerse metas más elevadas debido a que así se enfrentan a nuevas discrepancias motivadoras que han de dominar. Si no se alcanza la meta, la autoeficacia y el compromiso con la meta predicen si las personas redoblarán esfuerzos, reaccionarán con apatía o se quedarán abatidas. Por tanto, la motivación predice el rendimiento (resultados conductuales) y la satisfacción (resultados actitudinales) en los entornos laborales; los efectos motivacionales más positivos se producirán en tanto mayor sea el ajuste *persona-contexto* (García-Sáiz, 2011).⁴³⁹

⁴³⁵ Rodríguez, J. M. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 93-101.

⁴³⁶ Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

⁴³⁷ Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230

⁴³⁸ Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

⁴³⁹ García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. *Anales de psicología*, vol. 27, n° 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia

En cuanto a la variable *Metodología*, con una puntuación media global de 4,13, los resultados han demostrado que el profesorado de Música advierte su importancia como así quedan recogidas en las respuestas. No obstante, el contenido de las preguntas que conformaban esta dimensión o variable tenían que ver tanto con la metodología de aula y la metodología fuera del aula.

Respecto a la primera, se hace preciso que las actividades estén interrelacionadas, sirviendo de conexión entre las diferentes materias. Y en la *metodología fuera del aula*, los docentes necesitan cada vez más trabajar de modo cooperativo con otros docentes (sean tutores o especialistas) para ser capaces de plantear actividades y tareas que, realmente, promuevan el desarrollo de todas las competencias. Este tipo de metodología basada en las competencias promueve una mayor actividad en el alumnado y, además, redundan en una mayor implicación del docente en sus tareas y en una mayor comunicación con sus colegas, lo que facilita una mejora en la calidad docente.

Por último, la variable *Evaluación*, la cual presenta una media global de 4,22, también cobra importancia para el profesorado de Música. Tanto es así, que es la cuarta dimensión mejor valorada. Los profesores y profesoras de este estudio, dadas sus respuestas emitidas a los ítems formulados, saben que el reto del aprendizaje por competencias es desplegar la potencialidad de lo aprendido en la resolución de problemas nuevos o en la capacidad de desenvolverse en una situación inesperada. Eso plantea un problema respecto a la *evaluación*, que siempre ha quedado emplazada al futuro, si se pretende evaluar la competencia en sí. Lo que sí es susceptible de evaluarse es lo que podríamos llamar un ‘aspecto competencial situado’, es decir, un modo concreto de realizar una acción que resuelve una situación o problema. Por eso, aunque este es el punto de partida, la competencia se adquiere cuando se es capaz de extrapolar o transferir el conocimiento a nuevas situaciones. La enseñanza basada en competencias no enseña estas como si fueran un contenido más, sino que forma en ellas, de manera que sea el propio alumno quien se perfeccione con su práctica constante. Ello exige dar mayor importancia a la función formativa de la evaluación que a la sumativa (aspecto ya mencionado en el punto 4.2.1.5.). La evaluación de competencias no se realiza sobre los contenidos aprendidos, sino sobre la capacidad para utilizar los aprendizajes en distintas situaciones. De ahí que evaluar

competencias sea, en palabras de Viso (2010: 148⁴⁴⁰): “...evaluar sistemas de reflexión y acción”. La evaluación se complica y se amplía, de modo que no solo debe analizarse el aprendizaje del alumno, sino las actividades de enseñanza que, en última instancia, son las que facilitan, o no, el desarrollo de las competencias (Zabala y Arnau, 2007⁴⁴¹).

4.3. Conclusiones

- 1) La muestra de profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria objeto de estudio presentan una visión favorable sobre las competencias generales con respecto a su nivel de Educación y los resultados obtenidos no hacen sino pensar que los mismos están seguros en el trabajo orientado a las competencias.
- 2) Las puntuaciones medias obtenidas, tanto en el conjunto como en sus diferentes variables (Actividades, Trabajo en Equipo, Motivación, Metodología y Evaluación) muestran una más que aceptable seguridad, estabilidad y homogeneidad de respuestas y dejan entrever la aceptación y conformidad del trabajo por competencias, así como una opinión bastante favorable de las competencias generales en Educación Primaria.
- 3) Los resultados alcanzados invitan a pensar que las competencias generales están bien asentadas en el currículo y que las mismas forman parte de la labor diaria del docente. Los profesores y profesoras, en sus respuestas, expresan una actitud activa y un compromiso profesional.
- 4) Los datos también nos dicen que los profesores y profesoras comparten fines comunes formativos, con un trabajo en equipo y una motivación que deja ver la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable, todo ello encaminado a lograr la concreción de estrategias y actividades para contribuir, desde su especialidad de Música, al desarrollo de las competencias generales.

⁴⁴⁰ Viso, J. R. (2010). *Qué son las competencias* (volumen 1). Madrid: EOS.

⁴⁴¹ Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

- 5) Todas las variables analizadas son valoradas de forma bastante positiva. Sin embargo, es de destacar el orden de prioridad de las mismas, a saber: Motivación, Actividades, Trabajo en Equipo, Evaluación y Metodología.
- 6) Llama la atención que la variable competencial Evaluación es valorada de forma favorable, no quedando relegada hacia los últimos lugares de calificación, como en ella es de costumbre cuando se habla de la misma.
- 7) El conjunto de ítems que estructuran las distintas variables competenciales alcanzan y superan la puntuación media de 4 puntos (algo de acuerdo), lo que se traduce en que las opciones de respuesta “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo” fueron las más calificadas.
- 8) En resumen, el profesorado presenta una visión y sentir de la enseñanza centrada en las competencias bastante óptima y una actitud hacia el marco de las competencias generales en Educación Primaria sólida y segura.

5. SEGUNDA INVESTIGACIÓN

5.1.Resultados

A continuación, se describen los resultados alcanzados en el segundo bloque de preguntas del cuestionario administrado. Los 13 ítems que forman el citado bloque forman un solo componente, *competencias profesionales específicas*, aunque está constituido por tres categorías de preguntas. Sin embargo, esta agrupación por categorías responde a criterios teóricos – didácticos - pedagógicos y no a criterios factoriales o de componentes principales como así ha ocurrido en la anterior investigación.

Así pues, tal y como se recogió en el capítulo IV, punto 4.1.3.1.3.3, los 13 ítems de este segundo bloque se agrupan en un solo enfoque teórico: *competencias profesionales específicas*, que, a su vez, se compone de tres categorías: 1) *competencias transversales o comunes*; 2) *competencias específicas o musicales*; 3) *competencia pedagógica y didáctica*.

Siguiendo el procedimiento de la anterior investigación, en esta segunda parte también aparece una tabla global en la que se describen de forma conjunta los estadísticos descriptivos alcanzados en las diferentes preguntas (N, puntuaciones mínimas y máximas, medias, desviación típica y varianza). Además, para mostrar los resultados alcanzados en los ítems que componen cada categoría, también se recogen los datos mediante tablas de frecuencias y porcentajes. Se reflejan los datos más interesantes y significativos a través de gráficas.

- *Estadísticos descriptivos*

La *tabla 50* ilustra los estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems que conforman la variable competencial específica.

Tabla 50

Estadísticos descriptivos de los ítems que configuran la variable competencial específica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
PREG30	136	2	5	4,68	,569	,324
PREG31	136	3	5	4,76	,463	,215
PREG32	136	1	5	4,59	,638	,407
PREG33	136	3	5	4,74	,471	,222
PREG34	136	3	5	4,66	,520	,270
PREG35	136	1	5	4,31	,812	,659
PREG36	136	2	5	4,41	,784	,614
PREG37	136	1	5	4,46	,719	,517
PREG38	136	1	5	4,39	,762	,580
PREG39	136	3	5	4,61	,586	,343
PREG40	136	3	5	4,69	,509	,259
PREG41	136	2	5	4,67	,621	,386
PREG42	136	3	5	4,64	,592	,351

La *tabla 50* muestra los resultados que se han obtenido de los análisis estadísticos efectuados a cada uno de los ítems y, si se observa de forma general, los datos que se desprenden son muy sugerentes. Así, por ejemplo, destaca que la puntuación media mínima obtenida en la escala de valores que va de 1, siendo éste “muy en desacuerdo”, al 5, “muy de acuerdo”, es de 4,31; y la puntuación media máxima alcanzada es de 4,69. Estos datos no hacen nada más que reflejar la contundencia de las opiniones vertidas por los profesores referidas a las competencias específicas propias de su especialidad, concentrándose las mismas entre los valores 4 y 5 de la escala.

En lo que se refiere a las medidas de dispersión, las puntuaciones obtenidas en la desviación típica reflejan la cercanía de éstas al valor 0, significado que no existe variación respecto a la media. Las medidas oscilan entre los valores de 0,463 (ítem 31) y 0,784 (ítem 36), son bastantes bajas. Por tanto, las respuestas emitidas por los profesores y profesoras se posicionan en los valores más altos de la escala “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”.

Los resultados alcanzados en el estadístico de la varianza, éste viene a confirmar lo que se ha producido en la desviación típica. En este caso, las puntuaciones obtenidas son muy bajas, cercanas al valor 0, índice de que no se da variabilidad, más bien uniformidad. Se puede afirmar que los valores obtenidos en los 13 ítems con respecto a la varianza aportan homogeneidad al conjunto de preguntas.

- *Estadísticos descriptivos de la variable competencial específica*

B.- Categorías

B.1.- Competencias transversales o comunes

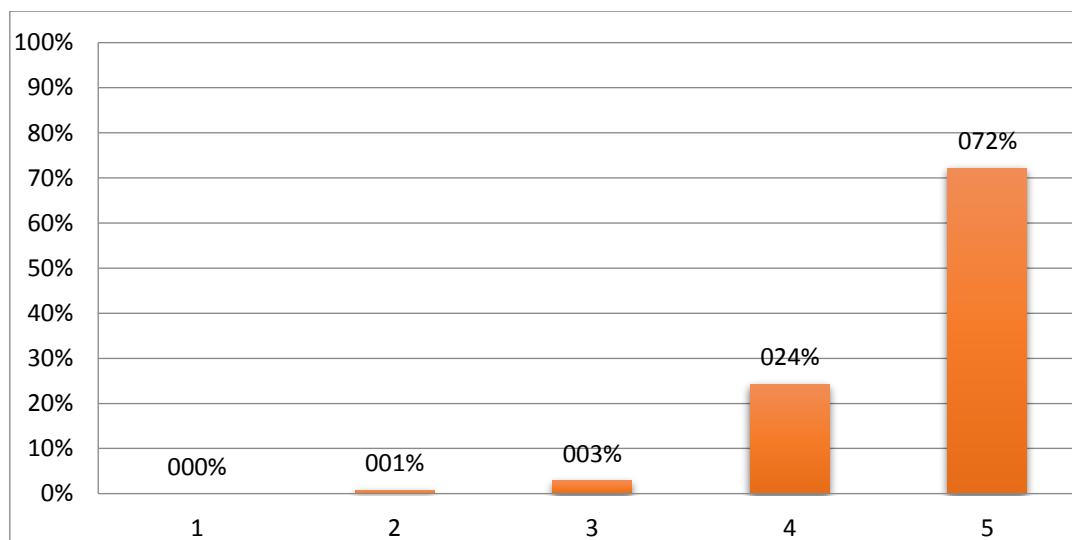
Ítem 30. Considero que en el desarrollo profesional es necesario la mejora de habilidades y capacidades personales, así como participar en actividades de formación permanente

Esta pregunta, que se vincula con el desarrollo profesional del docente, trata de que el profesor considere oportuno que es bueno impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente. Los datos que refleja la *tabla 51* son tajantes; El 72,1% de la muestra está muy de acuerdo con el enunciado de la frase. A esto, si le unimos la puntuación alcanzada en la escala “algo de acuerdo”, nos ofrece un porcentaje del 96,4%. La *gráfica 20* ilustra estos datos tan sugerentes.

Tabla 51

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Considero que en el desarrollo profesional es necesario la mejora de habilidades y capacidades personales, así como participar en actividades de formación permanente”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	4	2,9	2,9	3,7
	Algo de acuerdo	33	24,3	24,3	27,9
	Muy de acuerdo	98	72,1	72,1	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 20. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 31. Es importante saber gestionar al grupo-clase, estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social

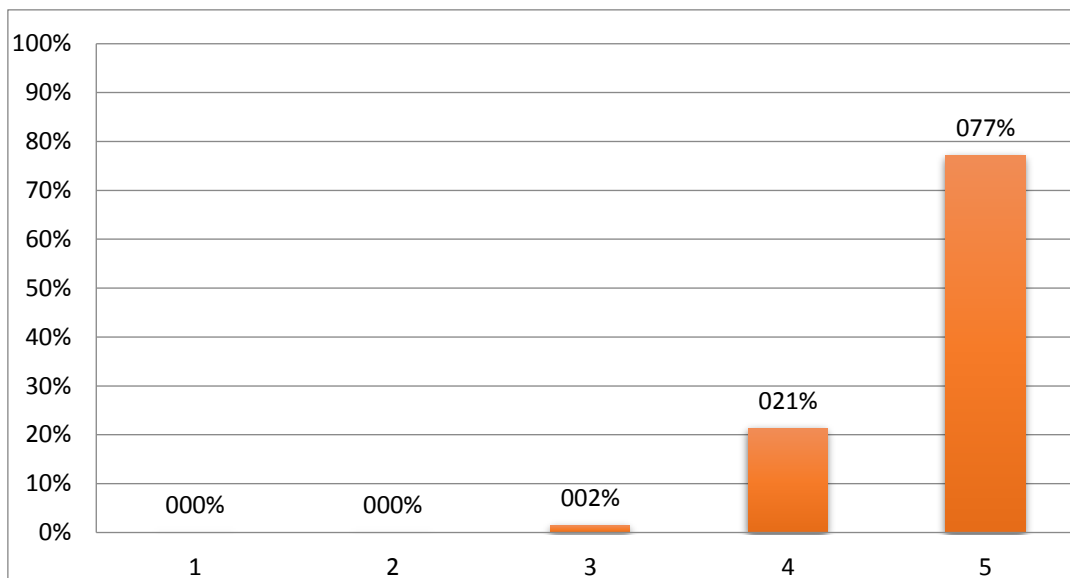
Tabla 52

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es importante saber gestionar al grupo-clase, estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Algo de acuerdo	29	21,3	21,3	22,8
	Muy de acuerdo	105	77,2	77,2	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Un aspecto esencial para el profesorado es su actuación del docente en el aula. Saber gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social es de vital importancia en el trabajo por competencias.

Los resultados que muestra la *tabla 52* vuelven a ser tajantes. La mayoría de los profesores y profesoras manifiestan su total acuerdo con el contenido de este ítem, el 77,2%; y un 21,3% se posicionan en el valor 4 de la escala (“algo de acuerdo”), con lo que tendríamos un valor porcentual del 98,5%. De nuevo, la *gráfica 21* refleja estas puntuaciones con una clara tendencia hacia los valores más positivos de la escala.



Gráfica 21. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 32. Mantengo la idea que trabajar “codo a codo” con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela, es muy útil a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del Centro

La idea que transmite esta pregunta reside en la actuación del docente en el marco del Centro Escolar. Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del Centro es una clara competencia común al resto del profesorado. En este sentido, Los profesores y profesoras muestran su total apoyo hacia esta premisa, como así lo reflejan los porcentajes obtenidos y que se pueden ver en la *tabla 53*.

Tabla 53

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Mantengo la idea que trabajar “codo a codo” con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela...”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	5	3,7	3,7	4,4
	Algo de acuerdo	42	30,9	30,9	35,3
	Muy de acuerdo	88	64,7	64,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 33. Es totalmente adecuado actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional

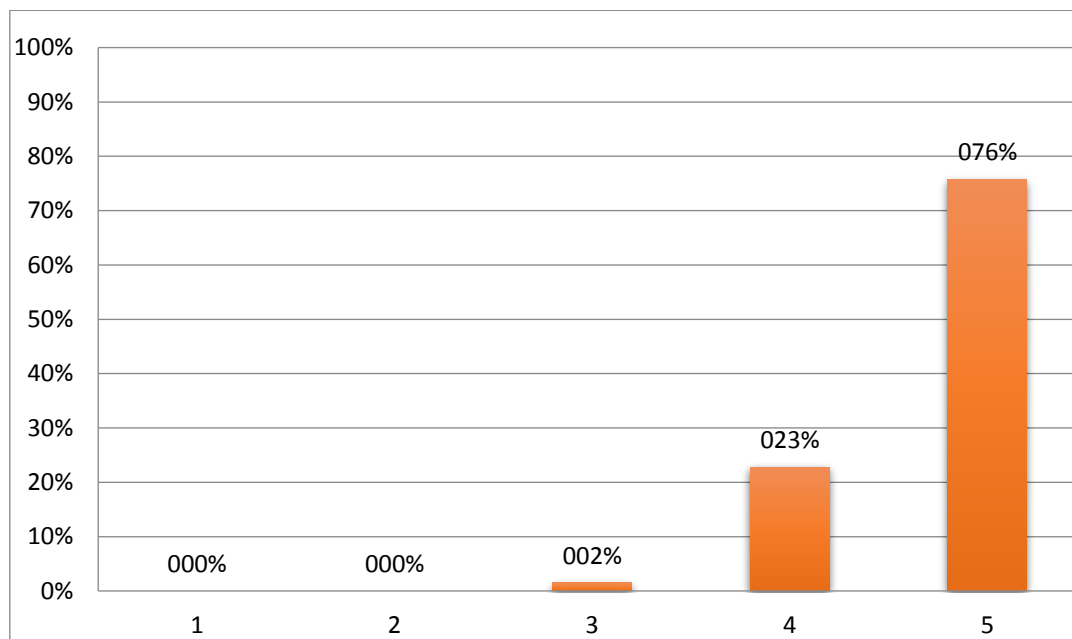
Tabla 54

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es totalmente adecuado actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y...”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	2	1,5	1,5	1,5
	Algo de acuerdo	31	22,8	22,8	24,3
	Muy de acuerdo	103	75,7	75,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

103 profesores y profesoras de un total de 136, lo que supone el 75,7%, cree que la actuación ética como docente es un criterio a destacar y que, por tanto, es necesario formarse para poder desempeñar esta competencia de manera eficaz en el entorno laboral y profesional.

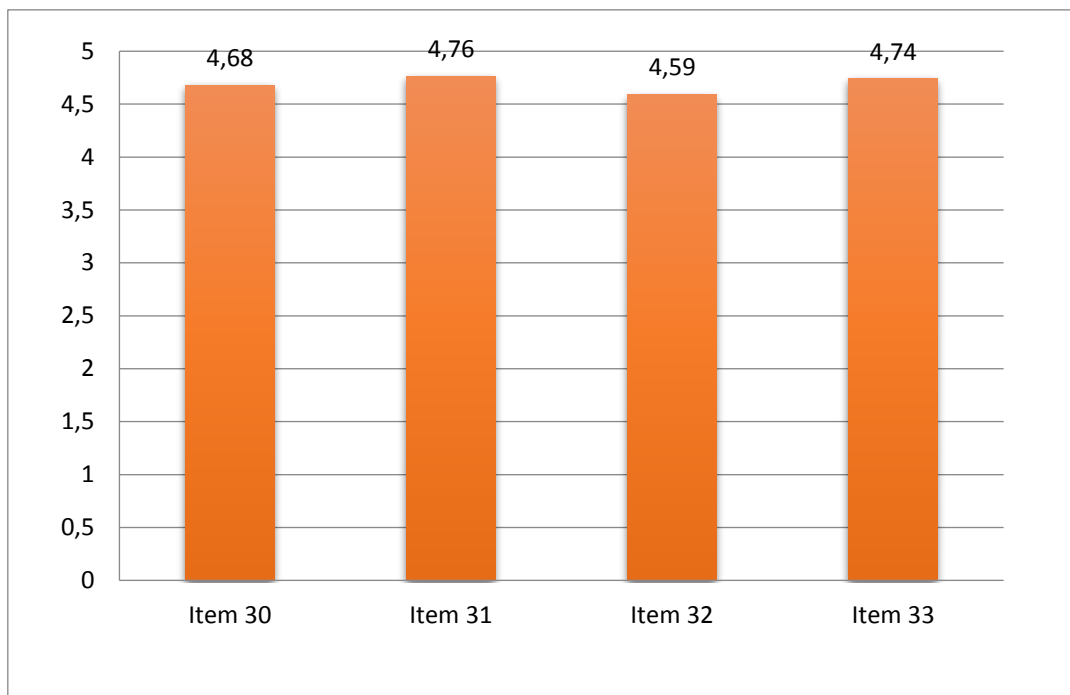
Como se puede apreciar en la tabla 54, el 98,5% de la muestra, prácticamente la totalidad, está de acuerdo con el sentido de esta frase. La gráfica 22 revela de manera ilustrada estas puntuaciones para una mejor lectura visual.



Gráfica 22. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

A modo de resumen, la *gráfica 23* describe las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítems que configura esta categoría. Se puede ver que los valores se sitúan por encima de 4,5 siendo los ítems 31 y 33 los que obtienen las medias más altas, 4,76 en el caso del primero y 4,74 en el segundo. Estos valores gozan de una rotundidad que solo podemos decir que los profesores y profesoras muestran una actitud bastante segura y seria sobre las competencias y el trabajo centrado en ellas.



Gráfica 23. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Competencias transversales o comunes”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

B.1.- Competencias específicas o musicales

Ítem 34. Creo que es importante para el desempeño profesional de un profesor de música ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta

Esta pregunta se corresponde con el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical. En este sentido, los profesores y profesoras deben ser competentes y ser capaces de escuchar y apreciar todo tipo de música, además de saber analizar, nivel auditivo, los elementos que la constituyen y utilizar, si se hace necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta. A este respecto, la muestra valora de forma muy favorable este ítem, con porcentajes de acuerdo que alcanzan el 29,4% para la opción de respuesta “algo de acuerdo” y el 68,4% para “muy de acuerdo”.

Por lo tanto, los profesores y profesoras comparten la idea que subyace a esta competencia, es decir, que el desarrollo de las capacidades de la escucha musical es esencial para la enseñanza y la formación permanente de los mismos. La tabla 55 refleja los datos obtenidos en esta pregunta.

Tabla 55

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Creo que es importante para el desempeño profesional de un profesor de música ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos...”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	Algo de acuerdo	40	29,4	29,4	31,6
	Muy de acuerdo	93	68,4	68,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 35. Interpretar con corrección y expresividad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares son actividades elementales y básicas

Tabla 56

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Interpretar con corrección y expresividad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares son actividades elementales y básicas”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Algo en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	15	11,0	11,0	14,0
	Algo de acuerdo	51	37,5	37,5	51,5
	Muy de acuerdo	66	48,5	48,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Esta pregunta se corresponde con el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical. En este sentido, y haciendo acopio del enunciado de la frase, es esencial que el profesor y profesora de Educación Musical de Educación Primaria interprete con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas, así como también que sean capaces de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares.

Los datos que revela la *tabla 56* son evidentes; el 86% de los profesores encuestados piensan que esta competencia musical es importante para el desempeño de su labor docente, ya que sus respuestas se concentran entre el “algo de acuerdo” y el “muy de acuerdo”. No obstante, lo indicado, es de reseñar el 11% de la muestra de profesores que se posiciona en una situación intermedia, indicador que no se encuentran ni en desacuerdo ni en acuerdo.

Ítem 36. Es importante realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje para desarrollar la capacidad de creación musical

El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical es lo que se formula en este ítem. Al igual que sucediese en la anterior pregunta, los datos son evidentes y se dirigen hacia las puntuaciones altas de la escala, aunque existe una parte de la muestra que se ubica en una posición digamos “tibia” de la citada escala de valores (“ni en acuerdo ni en desacuerdo”); tal es así, que el 11,8% de la muestra de profesores y profesoras se decantan por esta opción de respuesta. Sin embargo, el 86,1% del profesorado cree que esa competencia es igual de importante y valiosa para su función docente. La *tabla 57* refleja los datos alcanzados en esta pregunta.

Tabla 57

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es importante realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y...”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algo en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	16	11,8	11,8	14,0
	Algo de acuerdo	39	28,7	28,7	42,6
	Muy de acuerdo	78	57,4	57,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

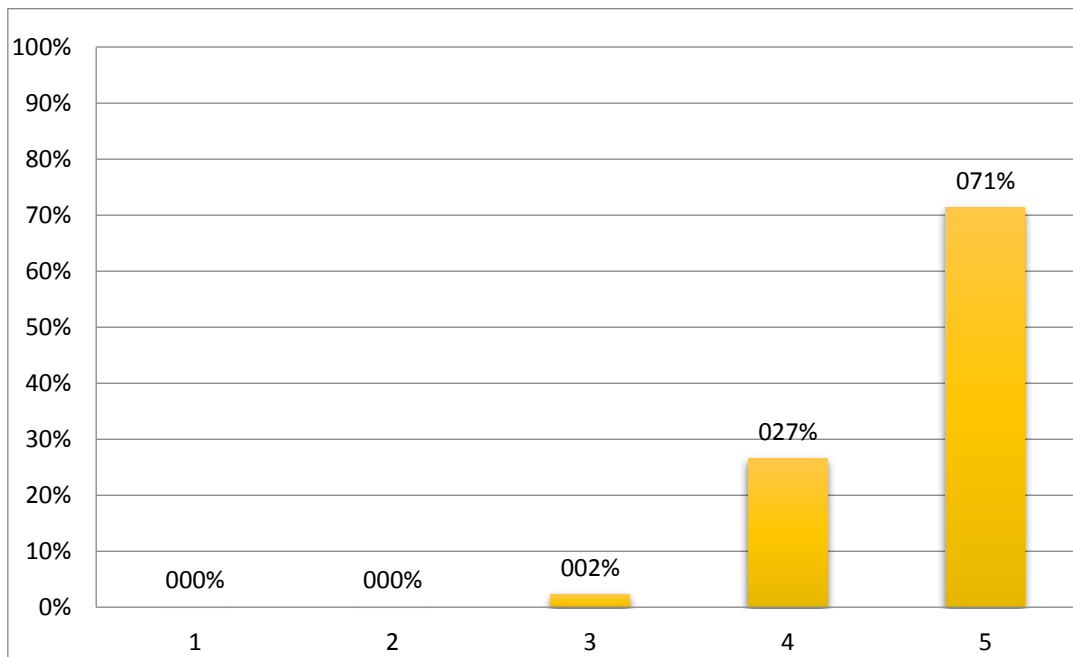
Ítem 40. Es necesaria una enseñanza de respeto con el entorno que nos rodea, más si cabe cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales, a través de la experimentación visual, auditiva, interpretativa, etc.

La transmisión de valores artísticos y musicales, y el respeto por sus manifestaciones, es una competencia musical que el profesorado de la especialidad que nos compete debe procurar abordar en la enseñanza para con sus alumnos y éstos, a su vez, evaluar sus propias conductas y comportamientos hacia el entorno que les rodea a través de la experimentación visual, auditiva, etc. Los datos que refleja la *tabla 58* no dejan lugar a discusiones. El 97,8% de la muestra de profesores se posiciona a favor y de forma muy positiva con la competencia que aquí tratamos. Para una mejor lectura visual de los datos, la *gráfica 24* ilustra los resultados obtenidos.

Tabla 58

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es necesaria una enseñanza de respeto con el entorno que nos rodea, más si cabe cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales, a través de la experimentación visual, auditiva, interpretativa, etc.”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	3	2,2	2,2	2,2
	Algo de acuerdo	36	26,5	26,5	28,7
	Muy de acuerdo	97	71,3	71,3	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 24. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Ítem 41. Fomentar la escucha activa, la experimentación de sonidos, descubrir los elementos constituyentes de las creaciones musicales y saberlos apreciar y distinguir, etc., son elementos claves para la adquisición de habilidades musicales

Tabla 59

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Fomentar la escucha activa, la experimentación de sonidos, descubrir los elementos constituyentes de las creaciones musicales y saberlos apreciar y distinguir, etc., son elementos claves para la adquisición de habilidades musicales”

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Algo en desacuerdo	1	,7	,7	,7
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	8	5,9	5,9	6,6
Algo de acuerdo	26	19,1	19,1	25,7
Muy de acuerdo	101	74,3	74,3	100,0
Total	136	100,0	100,0	

Se puede observar en la *tabla 59* que los datos alcanzados en esta pregunta vuelven a representar el lado favorable de la escala, siendo del 19,1% para la opción “algo de

acuerdo” y del 74,3% para “muy de acuerdo”. Estos resultados son indicativos que el profesor y profesora de Educación Musical de Educación Primaria expresan su conformidad hacia esta competencia musical, considerándola importante para su labor profesional cotidiana, máxime cuando en ella se habla de que el alumnado adquiera habilidades musicales a través de la participación activa, la experimentación, etc.

Ítem 42.- La creación, interpretación e improvisación, solo o en grupo, de piezas musicales sencillas, utilizando el lenguaje musical, las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y los instrumentos musicales, así como reconocer nuestro cuerpo como medio de expresión a través de la danza y el baile, son aspectos importantes para transmitir valores e interactuar socialmente en el mundo que nos rodea

Este ítem sigue la línea marcada en la pregunta 41, ya que el contenido versa sobre las habilidades que los alumnos deben adquirir a través de la experimentación, creación e interpretación de piezas musicales, así como también del empleo del propio cuerpo como recurso expresivo en la danza y en el baile, todo ello encaminado a que reciban los valores artísticos propios del área de música.

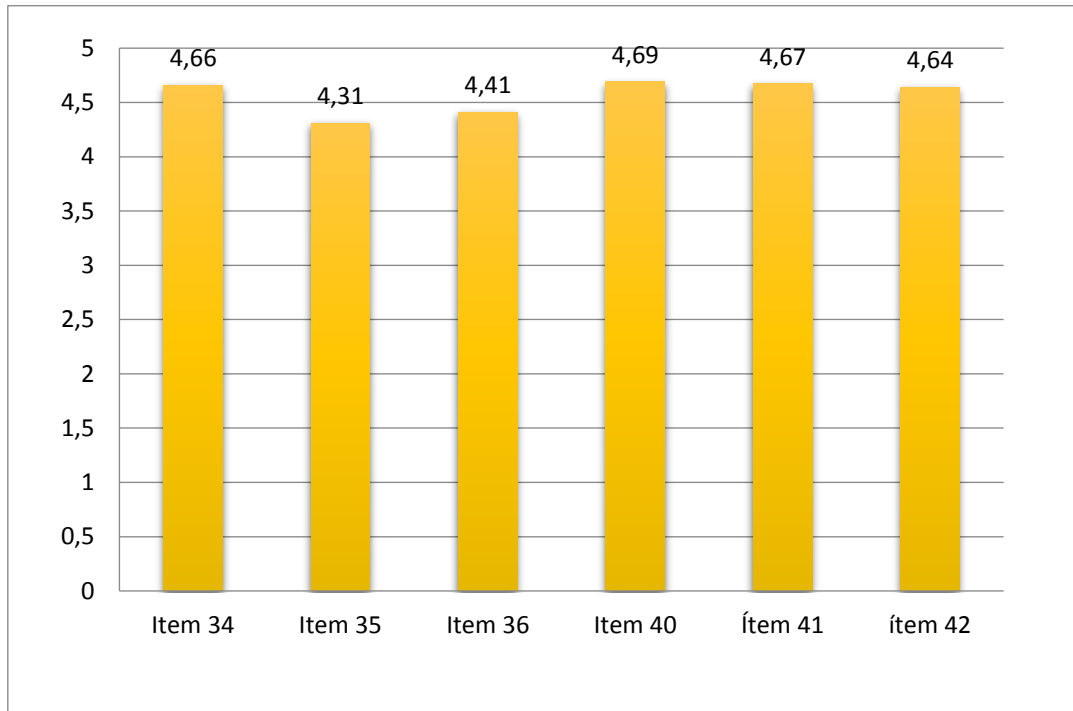
Los porcentajes nuevamente se manejan en torno a los valores altos de la escala, siendo, en conjunto, si tomamos las puntuaciones de las opciones “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”, de un porcentaje del 94,2%, indicativo que los profesores y profesoras expresan su alto grado de satisfacción y conformidad con el contenido de la frase. La *tabla 60* señala los datos relativos a esta pregunta.

Tabla 60

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “La creación, interpretación e improvisación, solo o en grupo, de piezas musicales sencillas, utilizando el lenguaje musical, las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y los instrumentos musicales, así como...”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	8	5,9	5,9	5,9
	Algo de acuerdo	33	24,3	24,3	30,1
	Muy de acuerdo	95	69,9	69,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

A continuación, la *gráfica 25* ilustra la distribución de las puntuaciones medias alcanzadas en cada uno de los ítems que configura esta categoría. Se puede observar que los valores se sitúan por encima de 4,3, llegando hasta una media de 4,69 correspondiente con el ítem 40. Una vez más, estos resultados hacen que se pueda decir que el profesorado tiene una opinión, creencia y visión realista de su desempeño profesional y su función y tareas docentes, ya que valora con una altísima consideración esta categoría.



Gráfica 25. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Competencias específicas o musicales”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

B.3.- Competencias de vertiente pedagógica y didáctica

Ítem 37. Creo que es conveniente planificar las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje (EA) en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área

Esta pregunta refiere a la planificación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje desde la perspectiva de la educación musical y las competencias que propone la normativa desde su área. En tal sentido, en la *tabla 61* se pueden ver los estadísticos que se han alcanzado al respecto en este ítem; el profesorado infiere de forma efectiva el enunciado, ya que casi el 92% de la muestra se posiciona en los valores más altos de la escala. Esto es signo de que este colectivo prepondera las competencias pertenecientes a su área y que el currículum así lo destaca. La opinión de los profesores y profesoras no puede ser más clarificadora.

Tabla 61

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Creo que es conveniente planificar las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje (EA) en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	9	6,6	6,6	8,1
	Algo de acuerdo	49	36,0	36,0	44,1
	Muy de acuerdo	76	55,9	55,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

Ítem 38. Opino que es totalmente favorable conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área

La pregunta que se formula está relacionada con la anterior, sin embargo, no tanto en la planificación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje (EA), sino más bien en la aplicación de dichas situaciones de EA. Aquí entran en juego las habilidades y la

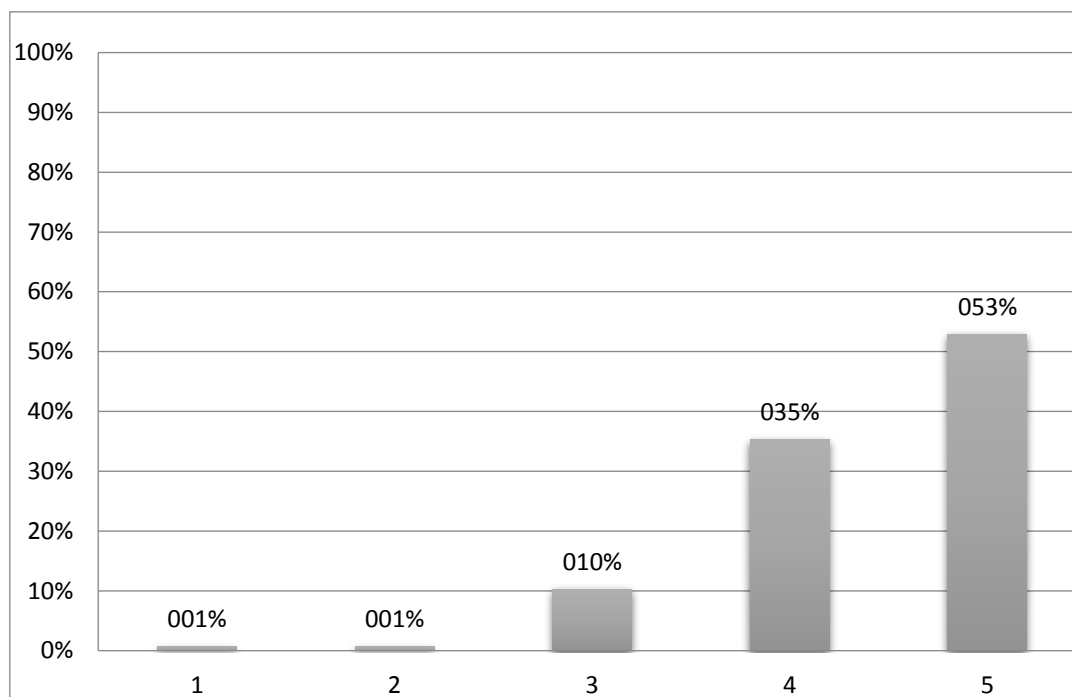
utilización instrumental por parte del profesor de música de sus capacidades y competencias para saber conducir y evaluar las situaciones de EA que se producen en el aula. A este respecto, el profesorado de la muestra objeto de estudio valora de forma positiva esta competencia pedagógica y didáctica.

La *tabla 62* refleja que un 35,3% (“algo de acuerdo”) y un 52,9% (“muy de acuerdo”) de puntuaciones así lo corrobora. Pero, hay que añadir que una pequeña muestra posiciona su opinión en el valor intermedio de la escala; es una cantidad pequeña, el 10,3%, pero, en este caso, la valoración, aunque tiende claramente hacia los valores altos de la escala, no es tan categórica como en los ítems precedentes. La *gráfica 26* muestra las puntuaciones de forma ilustrada.

Tabla 62

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Opino que es totalmente favorable conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	1	,7	,7	,7
	Algo en desacuerdo	1	,7	,7	1,5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	14	10,3	10,3	11,8
	Algo de acuerdo	48	35,3	35,3	47,1
	Muy de acuerdo	72	52,9	52,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



Gráfica 26. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

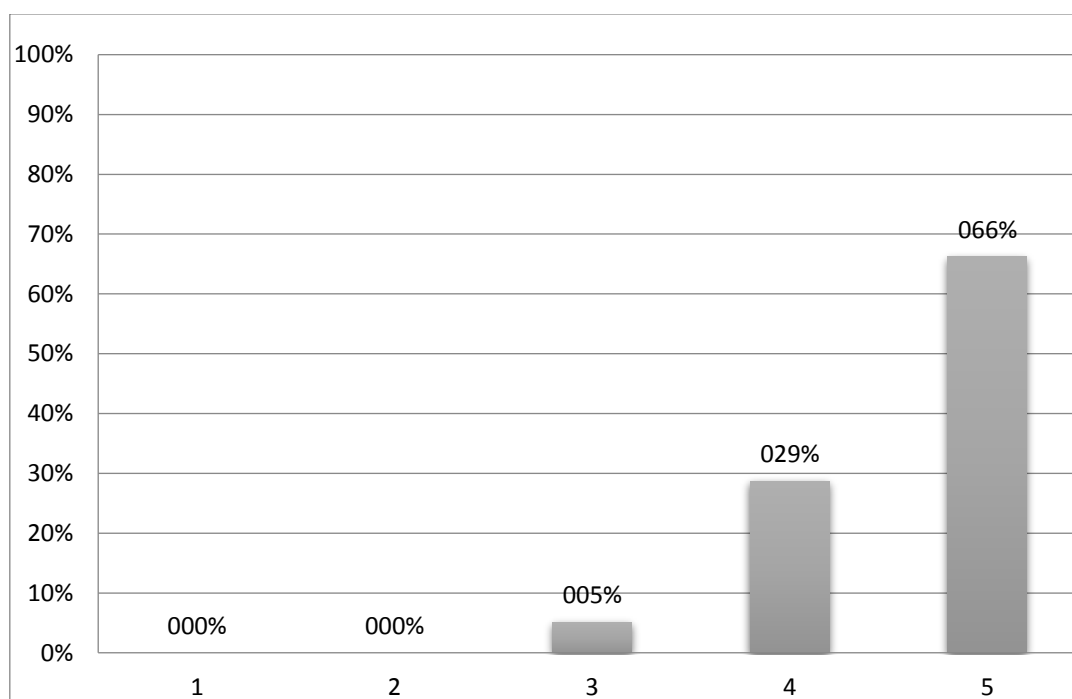
Ítem 39.- Es importante adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo

Tabla 63

Estadísticos de frecuencias y porcentajes: “Es importante adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo”

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	5,1	5,1	5,1
	Algo de acuerdo	39	28,7	28,7	33,8
	Muy de acuerdo	90	66,2	66,2	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

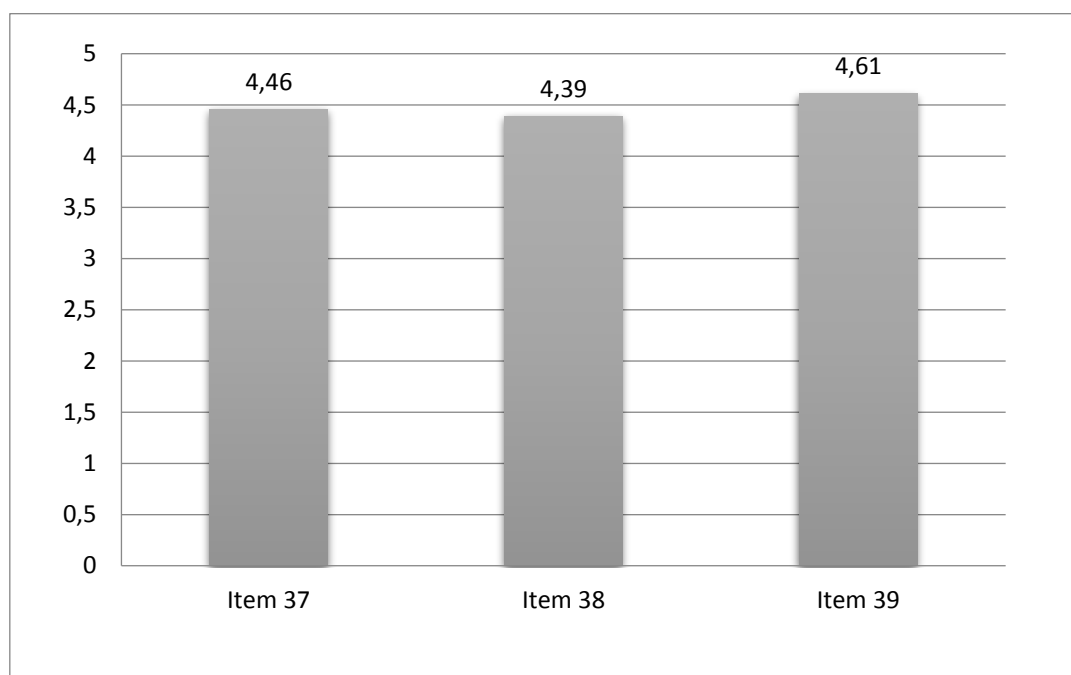
La lectura de los datos que se muestran en la *tabla 63* no deja lugar a las dudas. El 94,9% de la muestra de profesores y profesoras se posiciona en los valores más altos de la escala y, por tanto, la perspectiva y/ o visión de éstos en esta pregunta es muy favorable con el contenido de la frase, la cual aboga por la adaptación de las secuencias de EA mediante las intervenciones y adaptaciones a las necesidades y características que exprese el alumno mediante un aprendizaje musical significativo. La *gráfica 27* es muy elocuente ya que muestra el claro posicionamiento de las respuestas de los profesores y profesoras.



Gráfica 27. Distribución de porcentajes

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

Como conclusión de esta categoría, y a modo de esquema, la *gráfica 28* muestra las puntuaciones medias alcanzadas en cada uno de los ítems que configura esta categoría de la variable competencia específica. Se puede ver que los valores van desde el 4,39 hasta el 4,61, reflejo de que los profesores y profesoras tienen claro el sentir y la forma de pensar al respecto de esta competencia.



Gráfica 28. Distribución de las puntuaciones medias obtenidas en los ítems que forman la variable competencial “Competencias de vertiente pedagógica y didáctica”

Notación de la escala de valores: 1= Muy en desacuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4= Algo de acuerdo; 5= Muy de acuerdo

5.2. Discusión de resultados

Los resultados expuestos en esta segunda investigación nos permiten conocer las competencias específicas que la muestra de profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria consideran que están a la base de las funciones y tareas docentes y, que las mismas, representan el control y la motivación, las habilidades, las actitudes y las destrezas, etc., que configuran las competencias profesionales deseables de los profesores. Igualmente, los resultados demuestran que estas competencias afectan e influyen en el desempeño laboral eficaz, ya que la visión y el sentir del profesorado así ha quedado reflejado en sus respuestas.

Dicho lo anterior, es deseable que la finalidad primera y última sea que el profesorado esté dotado de las habilidades, de las destrezas y de las capacidades

necesarias para afrontar los retos personales y educativos que la sociedad de hoy día solicita y, para ello, la formación y la enseñanza centrada en las competencias juega un papel fundamental y determinante.

Se ha podido comprobar que las competencias profesionales específicas han obtenido una valoración muy alta, como así queda reflejado en la puntuación media global, 4,67. Pero, ¿qué competencias específicas son consideradas como más necesarias para el desempeño eficaz de la tarea profesional de docente de música en Educación Primaria? Se puede afirmar que todas las competencias específicas analizadas presentan puntuaciones altas, pero, unas son mayormente mejor valoradas que otras. A través de las percepciones y opiniones de los profesores especialistas hemos tenido la oportunidad de conocer y comprobar qué competencias les sugiere más conformidad y aprobación, las cuales han surgido durante el desarrollo de su tarea profesional:

Las competencias más valoradas por el profesorado fueron las relacionadas con la categoría “competencias transversales o comunes”, la *actuación ética del docente* (M= 4,76) y la *actuación del docente en el aula* (M= 4,74), datos que concuerdan con los explicitados por Carrillo y Vilar (2012⁴⁴²; 2014⁴⁴³). Por tanto, la competencia profesional específica más valorada resultó ser la referente a la actuación ética del profesorado. Este dato pone de manifiesto que la profesión docente es una actividad con unos valores morales implícitos que, como sugiere Marchesi (2007⁴⁴⁴), requiere del profesorado una responsabilidad y un compromiso con los otros que va más allá de su tarea estrictamente docente.

Por otro lado, los profesores y profesoras de música valoraron de forma muy favorable la competencia en relación con la actuación del docente en el aula, lo que señala que el profesorado es consciente de la relevancia de gestionar un grupo-clase de forma

⁴⁴² Carrillo, C., y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura & Educación*, 24(3), 319 –335.

⁴⁴³ Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>

⁴⁴⁴ Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

eficaz a fin de lograr un entorno idóneo con el que poder estimular el aprendizaje del alumnado y su educación en valores.

Asimismo, y valorada en tercer lugar por los docentes de música, destaca, en la categoría de “competencias específicas o musicales”, la referida a la *transmisión de valores artísticos y musicales, y el respeto por sus manifestaciones y su entorno* (M= 4,69). El profesorado reconoce la necesidad de transmitir, en sus enseñanzas, el respeto con el entorno que rodea a los alumnos, más cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales. Estas enseñanzas están sujetas a las intervenciones y a las características del alumnado y de su entorno a fin de poder atender mejor la diversidad del aula. ***Se confirma y acepta la hipótesis nula 3.***

Las competencias con índices de una menor valoración por el profesorado fueron las relativas al *desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical* (M= 4,31), la *aplicación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje* (M= 4,39) y la *actuación del docente en el marco del centro escolar* (4,59). ***Se acepta la hipótesis alternativa 4.***

Las tres competencias pertenecen a cada una de las categorías analizadas. Así, en primer lugar, la competencia menos valorada por los docentes de música resultó ser la referente al desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical (categoría “competencias específicas o musicales). El profesorado considera de “menor importancia”, con respecto a otras competencias, la interpretación con corrección y expresividad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares.

En segundo lugar, los profesores y profesoras perciben que la aplicación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje es importante, pero no es tan fundamental como otras competencias. Están de acuerdo que en un entorno cada día más complejo y multicultural, el profesorado debe reconocer la necesidad de adecuar sus intervenciones a las características del alumnado y de su entorno, a fin de poder atender mejor la diversidad del aula, pero existen otras competencias de un calado más alto.

Por último, el profesorado se refirió a su actuación docente en el marco del Centro escolar. Las percepciones del profesorado en torno a esta competencia indican que, a pesar de que la normativa y algunas propuestas de competencias docentes destacan la necesidad de trabajar de forma colaborativa con otros compañeros de profesión (Cano, 2005⁴⁴⁵; Marchesi, 2007⁴⁴⁶; Perrenoud, 2004⁴⁴⁷), los docentes de música todavía no comparten suficientemente con todos ellos la tarea educativa que tienen encomendada.

Independientemente de cuáles han sido más y menos valoradas, dentro de puntuaciones de por sí ya altas, el desempeño profesional eficaz del docente queda evidenciado en las valoraciones que los profesores y profesoras han mostrado en esta investigación. Consideran importantes para su desarrollo y ejercicio profesional todas y cada una de ellas. Este dato invita a pensar que los docentes son conscientes de la relevancia de impulsar el propio desarrollo profesional tanto mediante acciones concretas que conduzcan a la mejora de sus capacidades y habilidades personales como mediante su participación en actividades de formación permanente.

Por tanto, los resultados que se desprenden de esta investigación ponen de manifiesto que los profesores y profesoras tienen muy presente la competencia moral de la educación, datos que coinciden con Pesquero et al (2008⁴⁴⁸) y Carrillo y Vilar (2014⁴⁴⁹).

5.3. Conclusiones

- 1) En conjunto, la muestra de profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria objeto de estudio presentan una visión muy favorable sobre las competencias específicas que consideran indispensables para el desempeño profesional eficaz.

⁴⁴⁵ Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.

⁴⁴⁶ Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

⁴⁴⁷ Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

⁴⁴⁸ Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.

⁴⁴⁹ Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>

- 2) Desde la particularidad de las competencias específicas analizadas, y las categorías que definen a las mismas, sugieren que las valoraciones de los docentes de Música también son altamente positivas, manifestando la importancia que éstas tiene para el ejercicio y labor profesional docente.
- 3) De los datos se desprende que el profesorado se preocupa por gestionar la transmisión de valores artísticos y musicales al grupo-clase, así como de la atención a la diversidad, aspectos fundamentales para garantizar el aprendizaje del alumnado.
- 4) Cada una de las competencias fueron calificadas de manera sobresaliente, pero las más valoradas para el desempeño eficaz de la labor docente fueron aquellas de carácter moral, la actuación ética del docente y la actuación del docente en el aula, así como las de transmisión de valores artísticos y musicales y el respeto por sus manifestaciones y su entorno. Las menos valoradas corresponden con el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical, la aplicación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje y la actuación del docente en el marco del centro escolar.
- 5) Los resultados sugieren y dejan entrever que el profesorado de música es un colectivo que reconoce suficientemente su labor dentro del Centro escolar, pero cree que debería mejorar el trabajo colaborativo para optimizar su actividad profesional.
- 6) La visión y percepción de la muestra de profesores y profesoras de música de la isla de Gran Canaria indican convencimiento, consistencia y homogeneidad de respuestas, lo cual es una declaración del sentir y conformidad del trabajo centrado en las competencias.
- 7) Los resultados también indican que los profesores y profesoras tienen claro qué competencias específicas consideran más adecuadas y óptimas en su labor profesional diaria para poder alcanzar los fines y objetivos docentes.

6. TERCERA INVESTIGACIÓN

6.1.Resultados

En esta tercera investigación se recogen los análisis de las relaciones y diferencias significativas (si las hubiese) entre las variables competenciales generales y específicas estudiadas en las dos primeras investigaciones.

Para un mejor análisis estadístico y poder contrastar las variables, se han agrupado por componentes o dimensiones, según análisis de componentes principales. El análisis de componentes principales realizado (véase Capítulo IV) nos confirmó seis componentes que son los que se van a tomar en consideración; para el caso de las Competencias Generales (Primera Investigación) se extrajeron cinco componentes: *Actividades, Metodología, Trabajo Interdisciplinar, Motivación y Evaluación*, y para el segundo caso (Segunda investigación) un componente, *Competencias profesionales específicas*. Así pues, los estadísticos que se producen de los análisis efectuados giran en torno a estos seis componentes o dimensiones.

En primer lugar, se realiza un análisis correlacional con el objeto de identificar las relaciones positivas o negativas que se producen entre los componentes o dimensiones estudiados; En segundo lugar, se emplea un análisis de contrastes entre grupos en el que se describen las diferencias significativas (si existieran) entre las dimensiones competenciales; para ello, se empleará el estadístico T-Test-Pares (estadísticos de muestras emparejadas)

- *Estadísticos de relación. Análisis correlacional*

Con respecto al análisis correlacional, se toman en consideración la suma de las puntuaciones medias o puntuación típica que se ha obtenido en cada uno de los componentes extraídos. La *tabla 64* refleja las correlaciones entre las dimensiones estudiadas.

Tabla 64

Correlacional bivariadas.

		METOD ¹	ACTIV ²	TRABAJO ³	MOTIV ⁴	EVAL ⁵	ESPEC ⁶
METOD ¹	Correlación de Pearson	1	,405(**)	,520(**)	,359(**)	,475(**)	,528(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136	136	136
ACTIV ²	Correlación de Pearson	,405(**)	1	,523(**)	,501(**)	,505(**)	,322(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	136	136	136	136	136	136
TRABAJO ³	Correlación de Pearson	,520(**)	,523(**)	1	,616(**)	,430(**)	,348(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	136	136	136	136	136	136
MOTIV ⁴	Correlación de Pearson	,359(**)	,501(**)	,616(**)	1	,526(**)	,292(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,001
	N	136	136	136	136	136	136
EVAL ⁵	Correlación de Pearson	,475(**)	,505(**)	,430(**)	,526(**)	1	,418(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	136	136	136	136	136	136
ESPEC ⁶	Correlación de Pearson	,528(**)	,322(**)	,348(**)	,292(**)	,418(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	136	136	136	136	136	136

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Notación: 1= Metodología; 2= Actividades; 3= Trabajo en Equipo; 4= Motivación; 5= Evaluación; 6= Competencias Específicas

Podemos ver que existen correlaciones positivas entre todos los parámetros de las dimensiones. Los datos señalan que el coeficiente o nivel de significación es menor que 0,01 (en todas marca un valor de 0,000); los resultados también nos muestran que las puntuaciones se alejan del valor 0, indicativo que la relación entre las dimensiones es fuerte, aunque hay que decir que existe una relación más moderada que se da entre la dimensión *Competencia Específica* y el resto de dimensiones, pero se puede afirmar que, a pesar de ser moderada, es positiva.

Un ejemplo de lo que estamos comentando, es que existe correlación significativa entre el componente *Actividad* y el componente *Trabajo en Equipo* ($r= 0,523$); éste índice señala que se trata de una relación fuerte, con lo cual cuanto más valoran los profesores y profesoras el componente *Actividad*, más importancia tiene el *Trabajo interdisciplinar*.

De igual forma ocurre con las relaciones con el resto de componentes. Estos datos no hacen más que confirmar que los componentes extraídos y estudiados poseen una gran repercusión e importancia con el propósito del estudio, ya que las dimensiones son vinculantes entre sí y subyace la idea de que el trabajo docente centrado en las competencias es básico y clave para poder desempeñar la labor profesional de manera eficaz.

- ***Estadísticos comparativos. Análisis de diferencias de medias de los componentes. Muestras parejas***

Con el análisis de las diferencias de medias se pretende averiguar si existe significación entre los componentes estudiados. A través de la prueba T-Test-Pares (Estadísticos de muestras emparejadas), se busca, por medio de la formación de parejas, identificar aquellas diferencias de medias significativas en los citados pares.

La *tabla 65* muestra las 15 parejas de las dimensiones. Los resultados indican que se hallan diferencias en 9 emparejamientos (*tabla 66*).

Tabla 65

Estadísticos descriptivos de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	METODOLOGÍA	4,1397	136	,74004	,06346
	ACTIVIDADES	4,2596	136	,79527	,06819
Par 2	METODOLOGÍA	4,1397	136	,74004	,06346
	TRABAJO EQUIPO	4,2494	136	,79527	,06819
Par 3	METODOLOGÍA	4,1397	136	,74004	,06346
	MOTIVACIÓN	4,2796	136	,83392	,07151
Par 4	METODOLOGÍA	4,1397	136	,74004	,06346
	EVALUACIÓN	4,2206	136	,75201	,06448
Par 5	METODOLOGÍA	4,1397	136	,74004	,06346
	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	4,6765	136	,56937	,04882
Par 6	ACTIVIDADES	4,2596	136	,79527	,06819
	TRABAJO EQUIPO	4,2494	136	,79527	,06819
Par 7	ACTIVIDADES	4,2596	136	,79527	,06819
	MOTIVACIÓN	4,2796	136	,83392	,07151
Par 8	ACTIVIDADES	4,2596	136	,79527	,06819
	EVALUACIÓN	4,2206	136	,75201	,06448
Par 9	ACTIVIDADES	4,2596	136	,79527	,06819
	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	4,6765	136	,56937	,04882
Par 10	TRABAJO EQUIPO	4,2494	136	,79527	,06819
	MOTIVACIÓN	4,2796	136	,83392	,07151
Par 11	TRABAJO EQUIPO	4,2494	136	,79527	,06819
	EVALUACIÓN	4,2206	136	,75201	,06448
Par 12	TRABAJO EQUIPO	4,2494	136	,79527	,06819
	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	4,6765	136	,56937	,04882
Par 13	MOTIVACIÓN	4,2796	136	,83392	,07151
	EVALUACIÓN	4,2206	136	,75201	,06448
Par 14	MOTIVACIÓN	4,2796	136	,83392	,07151
	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	4,6765	136	,56937	,04882
Par 15	EVALUACIÓN	4,2206	136	,75201	,06448
	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	4,6765	136	,56937	,04882

Tabla 66*Prueba T de muestras emparejadas*

		Diferencias relacionadas				
		95% Intervalo de confianza para la diferencia				
		Superior	Inferior	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	METODOLOGÍA – ACTIVIDADES	-,13490	,14961	,102	135	,919
Par 2	METODOLOGÍA - TRABAJOEQUIPO	-,17925	,07631	-,797	135	,427
Par 3	METODOLOGÍA – MOTIVACIÓN	,10568	,40903	3,356	135	,000
Par 4	METODOLOGÍA – EVALUACIÓN	-,04145	,21792	1,346	135	,181
Par 5	METODOLOGÍA – COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	-,55934	-,33772	-8,005	135	,000
Par 6	ACTIVIDADES - TRABAJOEQUIPO	-,19061	,07297	-,883	135	,379
Par 7	ACTIVIDADES – MOTIVACIÓN	,11192	,38808	3,581	135	,001
Par 8	ACTIVIDADES – EVALUACIÓN	-,04975	,21152	1,224	135	,223
Par 9	ACTIVIDADES – COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	-,59414	-,31762	-6,521	135	,000
Par 10	TRABAJOEQUIPO – MOTIVACIÓN	,18756	,43009	5,037	135	,012
Par 11	TRABAJOEQUIPO - EVALUACIÓN	-,00055	,27996	1,970	135	,051
Par 12	TRABAJOEQUIPO – COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	-,53285	-,26127	-5,783	135	,000
Par 13	MOTIVACIÓN – EVALUACIÓN	-,30057	-,03767	-2,544	135	,000

Par 14	MOTIVACIÓN – COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	-,85201	-,55975	-9,553	135	,000
Par 15	EVALUACIÓN – COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	-,66045	-,41308	-8,582	135	,000

La *tabla 67* resume las diferencias de medias encontradas

Tabla 67

Diferencia de medias entre los componentes emparejados

	Metodología	Actividades	Trabajo en Equipo	Motivación	Evaluación	Competencias Específicas
Metodología						
Actividades	,919					
Trabajo Equ.	,427	,379				
Motivación	,000	,001	,012			
Evaluación	,181	,223	,051	,000		
Comp. Espe.	,000	,000	,000	,000	,000	

* Bonferroni: La diferencia de medias es significativa al nivel $p < .05$.

Los análisis efectuados dan como resultado que la dimensión *Competencias Específicas* y *Motivación*, en este orden, se establecen como elementos discriminantes y/o que marcan significación con el resto de dimensiones. Así pues, existen diferencias significativas, siendo la puntuación media superior en ésta que en el resto de las dimensiones, entre *Competencias Específicas* y las dimensiones *Metodología* (,000), *Actividades* (,000), *Trabajo en Equipo* (,000), *Motivación* (,000) y *Evaluación* (,000); asimismo, hay diferencias de medias significativas entre la dimensión *Motivación* y las dimensiones *Metodología* (,001), *Actividades* (,000), *Trabajo en Equipo* (,000) y *Evaluación* (,012).

Según los datos que se han expuesto a lo largo de esta tercera investigación es imprescindible destacar que, según los mismos, las dimensiones o componentes mejor valorados por la muestra de profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de

la isla de Gran Canaria son Competencias Específicas y Motivación; por tanto, estos componentes son los que se vertebran como “base” por las que se establecen las diferencias de medias significativas con las demás dimensiones analizadas.

6.2.Discusión de resultados

En esta tercera investigación se han comprobado las relaciones y diferencias significativas entre las valoraciones que los profesores y profesoras de música han realizado sobre los componentes estudiados. Para ello, se ha utilizado la medida de agrupación de cada componente para poder correlacionar y comparar los datos obtenidos.

Dicho lo anterior, y asumiendo la importancia que tienen las competencias, ya sean generales o específicas, que sustentan el quehacer y la labor diaria del docente en su desempeño profesional, como así se ha estudiado y recogido a través de la visión de los profesores y profesoras de Música, se plantea lo siguiente: ¿Qué tipo de competencias considera el docente de Música que son más importantes para un desempeño profesional eficaz?

En general, los resultados a los que se ha llegado se puede decir que profesores y profesoras valoran de forma muy positiva las competencias en conjunto, tanto las generales como las específicas. Así, las dimensiones mejor puntuadas son *Competencias Específicas*, con unos 4,67 de media y *Motivación*, con un 4,27 de media, seguida en este orden por *Actividades* (4,25), *Trabajo en Equipo* (4,24), *Evaluación* (4,22) y *Metodología* (4,13). En todas ellas se establecen relaciones positivas, como también se ha podido ver.

Queda reflejado en estos resultados que los profesores y profesoras de Música le conceden, en su labor diaria, un mayor grado de importancia a las competencias: *saber* y *saber estar* (Competencias Específicas) y al *querer* y *poder hacer* (Motivación), sin menospreciar las otras dimensiones.

Los docentes de Música estiman y consideran que el profesor o profesora eficaz es aquel que muestra características y rasgos personales como el saber transmitir las ideas y conocimientos, tener habilidades sociales, sentido común, atención a la diversidad, equilibrio, etc. (*Competencias Específicas*); asimismo, sabe escuchar, se implica en su trabajo, es respetuoso, sabe ponerse en lugar del otro, etc. (*Motivación*); y, además, presenta espíritu de sacrificio y superación personal y profesional (*Competencias Específicas y Motivación*). Por tanto, y siguiendo los supuestos de Roe (2003)⁴⁵⁰, Sternberg (2005)⁴⁵¹ y Briñol y otros (2007)⁴⁵², estas dimensiones (sin excluir las restantes, Actividades, Trabajo en Equipo, Evaluación y Metodología, ya que son esenciales para definir al docente) que contienen características o factores personales y socio-emocionales-relacionales describen y predicen las conductas propias de la persona que le llevan a tener una actuación sobresaliente ante otras personas en un puesto de trabajo.

Explicado lo anterior, también es necesario resaltar las diferencias halladas entre las parejas formadas en función de los componentes. En este sentido, la dimensión Competencias Específicas y la dimensión Motivación son las dimensiones “base” a través de las cuales se establecen diferencias significativas con el resto de dimensiones. Aunque, entre ellas, se dan diferencias a favor de las Competencias Específicas. Se realiza una figura con el objeto de ilustrar estas diferencias de medias, además de ser visualmente explícita.

⁴⁵⁰ Roe, R. (2003). *¿Qué hace competente a un psicólogo?* Papeles del Psicólogo, 24, 86, 1-12.

⁴⁵¹ Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.

⁴⁵² Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En “J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social*”. Madrid: McGraw-Hill.

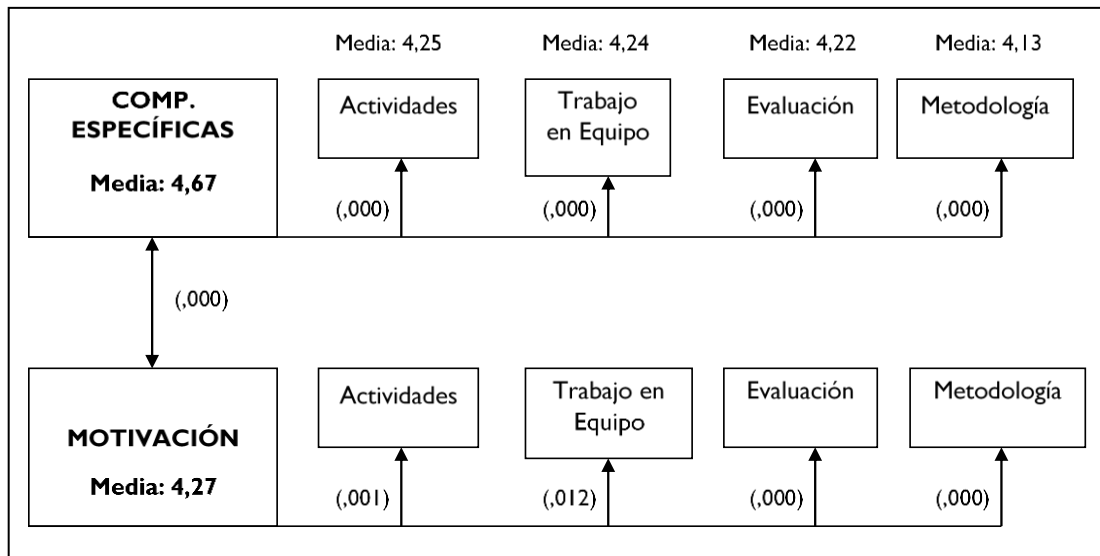


Figura 18. Dimensiones emparejadas. Diferencias de medias

Este dato pone de manifiesto que aquella persona que es eficaz en su desempeño profesional (en este caso el docente de Música) se nutre de la interrelación de capacidades y habilidades personales, emocionales y socio-afectivas, además de tener conocimientos musicales y pedagógicos y fijarse metas (competencias específicas y motivación), para desarrollar y potenciar otras de igual importancia como los son las actividades, la metodología, el trabajo en equipo. Estos resultados se vinculan con lo que para algunos autores la eficacia en el desempeño profesional es sinónimo de habilidades emocionales, socioafectivas y sociales, rasgos personales y motivación (Salovey y Mayer, 1990⁴⁵³; Mayer y otros, 2003⁴⁵⁴; Goleman, 2005⁴⁵⁵; Luján et. al, 2015⁴⁵⁶).

⁴⁵³ Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

⁴⁵⁴ Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. Emotion*, 3(1).

⁴⁵⁵ Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós

⁴⁵⁶ Luján y colaboradores (2015). *Características psicológicas en las competencias profesionales de la policía local en Canarias: desarrollo y optimización de los protocolos de selección, formación y del rendimiento organizacional*. Dirección General de Seguridad y Emergencias. Gobierno de Canarias.

Lo estudiado hasta aquí, lleva a plantear otra pregunta que se investigará en la cuarta investigación. Así pues, y según lo observado, entonces, ¿las competencias generales y específicas discriminarán en función de variables como el sexo, la edad, el tipo de Centro Educativo y los años de docencia?

6.3. Conclusiones

- 1) Se ha comprobado las relaciones existentes entre los componentes de la variable competencial general y específica, así como los contrastes entre las mismas, dando como resultados que se dan correlaciones altamente positivas entre todas ellas y diferencias estadísticamente significativas.
- 2) La dimensión Competencias Específicas se erige como elemento constituyente que marca significación con el resto de las dimensiones. A su vez, El componente Motivación también se postula como elemento discriminante. A esto hay que añadir que, después de analizar los datos, estas dimensiones se constituyen como las variables “base” en la que las demás dimensiones se apoyan y se relacionan significativa y positivamente.
- 3) Se vislumbra que para los profesores y profesoras de Música las competencias específicas, la motivación y las actividades son las que mayor importancia conceden siendo éstas las que marcarían la tarea docente y el desempeño profesional eficaz. La elección de estas competencias viene marcada por una altísima puntuación media registrada.
- 4) El orden de prioridad de las competencias que los profesores y profesoras de Música han seleccionado según sus respuestas son, en primer lugar, la dimensión *Competencias Específicas* (competencia de “saber y saber estar”); le sigue la dimensión *Motivación* (competencia de “querer y poder hacer”); la tercera son las *Actividades* (competencia de “saber hacer y querer hacer”); la cuarta es el *Trabajo en Equipo* (competencia de “querer y poder hacer”); continúa la *Evaluación* (competencia de “saber y saber hacer”); y finalmente la *Metodología* (competencia de “poder hacer”).

7. CUARTA INVESTIGACIÓN

7.1. Resultados

A continuación, se detallan una serie de tablas, unas relacionadas con estadísticos descriptivos de los componentes a analizar y otras que se corresponden con las diferencias significativas (Tabla de ANOVA) entre las dimensiones estudiadas y las distintas variables sociodemográficas: Sexo, Edad, Centro Educativo y Años de docencia. Por tanto, se especificará, en cada variable analizada (sexo, edad, ...), dos tablas: una primera con medidas de tendencia central y de dispersión (descriptivos) y una segunda donde se muestran las diferencias de medias (contrastes) en las variables dimensionales para averiguar si existe significatividad.

1. Sexo

La *tabla 68* refleja los estadísticos descriptivos y la *tabla 69* el estadígrafo de ANOVA

Tabla 68

Estadísticos descriptivos de la variable sexo en función de las dimensiones competenciales

SEXO		METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	TRABAJO EQUIPO	MOTIVACIÓN	EVALUACIÓN	COMP. ESPECÍFICAS
Hombre	Media	4,2424	4,0606	4,1212	3,6667	4,0606	4,7576
	N	33	33	33	33	33	33
	Desv. típ.	,70844	,93339	,92728	,85391	,78817	,50189
	% del total de N	24,3%	24,3%	24,3%	24,3%	24,3%	24,3%
Mujer	Media	4,2233	4,2718	4,3301	4,0680	4,1650	4,6505
	N	103	103	103	103	103	103
	Desv. típ.	,75319	,74352	,74608	,80759	,74224	,58926
	% del total de N	75,7%	75,7%	75,7%	75,7%	75,7%	75,7%
Total	Media	4,2279	4,2206	4,2794	3,9706	4,1397	4,6765
	N	136	136	136	136	136	136
	Desv. típ.	,74004	,79527	,79527	,83392	,75201	,56937
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 69

Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función del sexo

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
METODOLOGÍA * SEXO	Inter-grupos	(Combinadas)	,009	1	,009	,017	,898
	Intra-grupos		73,925	134	,552		
	Total		73,934	135			
ACTIVIDADES * SEXO	Inter-grupos	(Combinadas)	1,115	1	1,115	1,773	,185
	Intra-grupos		84,267	134	,629		
	Total		85,382	135			
TRABAJO EQUIPO * SEXO	Inter-grupos	(Combinadas)	1,091	1	1,091	1,734	,190
	Intra-grupos		84,292	134	,629		
	Total		85,382	135			
MOTIVACIÓN * SEXO	Inter-grupos	(Combinadas)	4,025	1	4,025	6,002	,016
	Intra-grupos		89,858	134	,671		
	Total		93,882	135			
EVALUACIÓN * SEXO	Inter-grupos	(Combinadas)	,273	1	,273	,480	,490
	Intra-grupos		76,073	134	,568		
	Total		76,346	135			
COMP. ESPECÍFICAS * SEXO	Inter-grupos	(Combinadas)	,287	1	,287	,883	,349
	Intra-grupos		43,478	134	,324		
	Total		43,765	135			

* Índice de significación igual o inferior a < 0.05

De la lectura de la *tabla 68* observamos que tanto el hombre como la mujer presentan puntuaciones medias similares en todos los componentes estudiados (valoraciones altas de la escala), excepto en la dimensión Motivación, en la cual el género femenino la valora de forma más positiva (4,06) que el género masculino (3,66). Entre ambos, en esta dimensión, se dan diferencias significativas ($p= 0,016$). Este dato invita a pensar que las mujeres tienden más a la competencia de *querer y poder hacer* (Motivación) que los hombres.

2. Edad

La *tabla 70* refleja los estadísticos descriptivos y la *tabla 71* el estadígrafo de ANOVA de esta variable sociodemográfica.

Tabla 70*Estadísticos descriptivos de la variable edad en función de las dimensiones competenciales*

	EDAD	N	Media	Desviación típica
METODOLOGÍA	26 - 35 años	36	4,4167	,69179
	36 - 45 años	54	4,2778	,65637
	46 - 55 años	31	4,0323	,75206
	> o igual a 56 años	15	4,0000	1,00000
	Total	136	4,2279	,74004
ACTIVIDADES	26 - 35 años	36	4,4444	,77254
	36 - 45 años	54	4,2593	,67810
	46 - 55 años	31	4,0968	,74632
	> o igual a 56 años	15	3,8000	1,14642
	Total	136	4,2206	,79527
TRABAJOEQUIPO	26 - 35 años	36	4,6389	,54263
	36 - 45 años	54	4,2778	,85598
	46 - 55 años	31	3,9355	,77182
	> o igual a 56 años	15	4,1333	,83381
	Total	136	4,2794	,79527
MOTIVACIÓN	26 - 35 años	36	4,1944	,66845
	36 - 45 años	54	3,8148	,95313
	46 - 55 años	31	3,9677	,70635
	> o igual a 56 años	15	4,0000	,92582
	Total	136	3,9706	,83392
EVALUACIÓN	26 - 35 años	36	4,2222	,63746
	36 - 45 años	54	4,2593	,70538
	46 - 55 años	31	3,9677	,75206
	> o igual a 56 años	15	3,8667	1,06010
	Total	136	4,1397	,75201
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	26 - 35 años	36	4,8889	,39841
	36 - 45 años	54	4,7593	,47325
	46 - 55 años	31	4,4194	,56416
	> o igual a 56 años	15	4,4000	,91026
	Total	136	4,6765	,56937

Tabla 71

Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función de la edad

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
METODOLOGÍA* EDAD	Inter-grupos	(Combinadas)	3,383	3	1,128	2,110	,102
	Intra-grupos		70,551	132	,534		
	Total		73,934	135			
ACTIVIDADES* EDAD	Inter-grupos	(Combinadas)	5,013	3	1,671	2,745	,046
	Intra-grupos		80,369	132	,609		
	Total		85,382	135			
TRABAJO EQUIPO* EDAD	Inter-grupos	(Combinadas)	8,639	3	2,880	4,953	,003
	Intra-grupos		76,743	132	,581		
	Total		85,382	135			
MOTIVACIÓN* EDAD	Inter-grupos	(Combinadas)	3,128	3	1,043	1,516	,213
	Intra-grupos		90,755	132	,688		
	Total		93,882	135			
EVALUACIÓN* EDAD	Inter-grupos	(Combinadas)	3,052	3	1,017	1,832	,144
	Intra-grupos		73,294	132	,555		
	Total		76,346	135			
COMP. ESPECIF.* EDAD	Inter-grupos	(Combinadas)	5,190	3	1,730	5,920	,001
	Intra-grupos		38,574	132	,292		
	Total		43,765	135			

* Índice de significación igual o inferior a < 0.05

A diferencia de la anterior variable (sexo), en la edad hemos hallado diferencias de medias estadísticamente significativas en tres componentes: Actividades, Trabajo en Equipo y Competencias Específicas. Si atendemos los datos que refleja la tabla 70, en la dimensión Actividades el grupo de edad de igual o más de 56 años valora de manera menos positiva que el resto de edades, con una puntuación media de 3,8 frente a otras puntuaciones que superan los 4 puntos ($p= 0,046$).

En la dimensión Trabajo en Equipo es el grupo de edad de entre los 46 y los 55 años el que obtiene una puntuación media inferior al resto de edades ($p= 0,003$); y en la dimensión de Competencias Específicas de nuevo es el grupo de edad de igual o más de 56 años los que obtienen la menor puntuación. De todas formas, se debe decir que en

todos los grupos de edad se dan puntuaciones medias altas, lo que no desmerece que existan diferencias de medias.

Estos datos sugieren que los profesores y profesoras que tienen más edad son los que perciben y valoran de manera menos positiva los componentes antes descritos, referidos a las Competencias Específicas (*saber y saber estar*), Actividades (*saber hacer y querer hacer*) y Trabajo en Equipo (*querer y poder hacer*). Como se aprecia, las competencias se relacionan con el trabajo cooperativo (Trabajo en equipo), con la puesta en práctica (Actividades) y con las actitudes y aptitudes (Competencias Específicas).

3. Tipo de Centro Educativo

La *tabla 72* refleja los estadísticos descriptivos y la *tabla 73* el estadígrafo de ANOVA de esta variable sociodemográfica.

Tabla 72

Estadísticos descriptivos de la variable Tipo de Centro en función de las dimensiones competenciales

CENTRO		METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	TRABAJO EQUIPO	MOTIVACIÓN	EVALUACIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Público	Media	4,2137	4,2214	4,2748	3,9542	4,1298	4,6718
	N	131	131	131	131	131	131
	Desv. típ.	,74429	,78730	,79473	,83078	,72745	,57436
	% del total de N	96,3%	96,3%	96,3%	96,3%	96,3%	96,3%
Concertado/ Privado	Media	4,6000	4,2000	4,4000	4,4000	4,4000	4,8000
	N	5	5	5	5	5	5
	Desv. típ.	,54772	1,09545	,89443	,89443	1,34164	,44721
	% del total de N	3,7%	3,7%	3,7%	3,7%	3,7%	3,7%
Total	Media	4,2279	4,2206	4,2794	3,9706	4,1397	4,6765
	N	136	136	136	136	136	136
	Desv. típ.	,74004	,79527	,79527	,83392	,75201	,56937
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 73

Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función del tipo de Centro

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
METODOLOGÍA * CENTRO	Inter-grupos	(Combinadas)	,719	1	,719	1,315	,254
	Intra-grupos		73,215	134	,546		
	Total		73,934	135			
ACTIVIDADES * CENTRO	Inter-grupos	(Combinadas)	,002	1	,002	,003	,953
	Intra-grupos		85,380	134	,637		
	Total		85,382	135			
TRABAJO EQUIPO * CENTRO	Inter-grupos	(Combinadas)	,075	1	,075	,119	,731
	Intra-grupos		85,307	134	,637		
	Total		85,382	135			
MOTIVACIÓN * CENTRO	Inter-grupos	(Combinadas)	,957	1	,957	1,380	,242
	Intra-grupos		92,925	134	,693		
	Total		93,882	135			
EVALUACIÓN * CENTRO	Inter-grupos	(Combinadas)	,352	1	,352	,620	,432
	Intra-grupos		75,994	134	,567		
	Total		76,346	135			
COMPETENCIAS * CENTRO	Inter-grupos	(Combinadas)	,079	1	,079	,243	,623
	Intra-grupos		43,685	134	,326		
	Total		43,765	135			

* Índice de significación igual o inferior a < 0.05

En esta variable no existen diferencias de medias significativas. Las puntuaciones medias igualan y superan los 4 puntos. Por tanto, se puede decir que existe relación positiva entre los profesores y profesoras de los dos tipos de Centro Educativos.

4. Años de docencia

La *tabla 74* refleja los estadísticos descriptivos y la *tabla 75* el estadígrafo de ANOVA de esta variable.

Tabla 74

Estadísticos descriptivos de la variable Años de docencia en función de las dimensiones competenciales

	Años Docencia	N	Media	Desviación típica
METODOLOGÍA	0 - 4 años	21	4,5238	,67964
	5 - 9 años	23	4,3043	,70290
	10 - 14 años	35	4,2571	,61083
	15 - 19 años	15	3,9333	,88372
	20 - 24 años	15	4,4000	,73679
	25 - 29 años	11	4,0000	,77460
	30 años ó más	15	4,0000	,84515
	Total	135	4,2370	,73513
ACTIVIDADES	0 - 4 años	21	4,4762	,74960
	5 - 9 años	23	4,4348	,72777
	10 - 14 años	35	4,2286	,68966
	15 - 19 años	15	3,9333	,70373
	20 - 24 años	15	4,2667	,70373
	25 - 29 años	11	4,3636	,80904
	30 años ó más	15	3,6667	1,11270
	Total	135	4,2222	,79801
TRABAJOEQUIPO	0 - 4 años	21	4,6190	,49761
	5 - 9 años	23	4,5652	,78775
	10 - 14 años	35	4,3143	,83213
	15 - 19 años	15	3,8000	,67612
	20 - 24 años	15	4,4000	,63246
	25 - 29 años	11	4,0000	,89443
	30 años ó más	15	3,8667	,91548
	Total	135	4,2815	,79787
MOTIVACIÓN	0 - 4 años	21	4,1905	,60159
	5 - 9 años	23	3,9130	,94931
	10 - 14 años	35	3,9429	,83817
	15 - 19 años	15	3,7333	1,03280
	20 - 24 años	15	4,2000	,77460
	25 - 29 años	11	4,0909	,70065
	30 años ó más	15	3,8000	,86189
	Total	135	3,9778	,83279
EVALUACIÓN	0 - 4 años	21	4,3333	,65828
	5 - 9 años	23	4,1304	,54808
	10 - 14 años	35	4,2286	,73106
	15 - 19 años	15	4,2000	,77460
	20 - 24 años	15	4,1333	,83381
	25 - 29 años	11	3,8182	,75076
	30 años ó más	15	3,8000	1,01419
	Total	135	4,1333	,75112
COMPETENCIAS	0 - 4 años	21	4,9048	,30079

ESPECÍFICAS				
	5 - 9 años	23	4,8261	,49103
	10 - 14 años	35	4,7714	,49024
	15 - 19 años	15	4,5333	,83381
	20 - 24 años	15	4,6000	,50709
	25 - 29 años	11	4,4545	,52223
	30 años ó más	15	4,3333	,72375
	Total	135	4,6815	,56847

Tabla 75

Tabla de Anova. Diferencia de medias de las dimensiones competenciales en función de los Años de Docencia

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
METODOLOGÍA	Inter-grupos	(Combinadas)	5,088	6	,848	1,612	,149
	Intra-grupos		67,327	128	,526		
	Total		72,415	134			
ACTIVIDADES	Inter-grupos	(Combinadas)	8,526	6	1,421	2,368	,033
	Intra-grupos		76,807	128	,600		
	Total		85,333	134			
TRABAJO EQUIPO	Inter-grupos	(Combinadas)	11,423	6	1,904	3,298	,005
	Intra-grupos		73,881	128	,577		
	Total		85,304	134			
MOTIVACIÓN	Inter-grupos	(Combinadas)	3,341	6	,557	,796	,575
	Intra-grupos		89,592	128	,700		
	Total		92,933	134			
EVALUACIÓN	Inter-grupos	(Combinadas)	3,984	6	,664	1,187	,318
	Intra-grupos		71,616	128	,560		
	Total		75,600	134			
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Inter-grupos	(Combinadas)	4,624	6	,771	2,551	,023
	Intra-grupos		38,679	128	,302		
	Total		43,304	134			

* Índice de significación igual o inferior a < 0.05

En esta última variable a analizar se aprecian diferencias significativas en las dimensiones Actividades, ($p= 0,033$), Trabajo en Equipo, ($p= 0,05$) y Competencias específicas ($p= 0,023$). Curiosamente, son los mismos componentes donde se encontraron diferencias en la variable Edad. Por tanto, no aventuramos a decir que los que llevan más años de docencia (al igual que los que tenían más edad), son los que obtienen una valoración inferior de las dimensiones.

Efectivamente, una vez observadas las puntuaciones medias en la tabla 68, podemos afirmar que aquellos profesores y profesoras que llevan 30 años o más de docencia son los que califican menor los componentes donde se hallan las diferencias. Así tenemos que en las dimensiones Actividades, Trabajo en Equipo y Competencias Específicas alcanzan la puntuación de 3,66, 3,86 y 4,33 respectivamente; se pueden considerar valoraciones bajas (siendo altas de por sí) al compararlas con las obtenidas en los otros rangos de años de docencia. Por tanto, este grupo de profesores con bastantes años de docencia tienen más reticencias con las competencias de *saber y saber estar*, *saber hacer y querer hacer*, y *querer y poder hacer*.

7.2.Discusión de resultados

Estudio tuvo por objeto conocer y comprobar si existían diferencias significativas en la valoración que tiene el profesorado de Educación Musical de la etapa de Primaria acerca de las competencias generales y específicas por razón del sexo, la edad, los años de docencia y el tipo de Centro Educativo.

En primer lugar, destaca que no se hayan encontrado diferencias de medias en la variable Tipo de Centro Público y Concertado/ Privado. ***Se confirma la hipótesis nula 1.*** Asimismo, y contra pronóstico, esta variable no incide o marca diferencias estadísticamente significativas con las variables competenciales generales y específicas. ***Se acepta la hipótesis alternativa 6.*** Tanto los docentes de los Centros Públicos como de los Concertados/ Privados de la muestra otorgaron puntuaciones significativamente altas en los seis componentes principales. Este dato sugiere que cuentan con una opinión clara, son sensibles y coherentes tanto a los aspectos positivos que comporta el trabajo por competencias como a los cambios pedagógicos y organizativos que requiere el enfoque de las competencias en el currículo. Es interesante subrayar que a los profesores de ambos Centros les satisface las competencias que impliquen trabajo en equipo, que favorezcan el compromiso docente, que requieran el esfuerzo de los docentes, que se distribuyan las tareas de organización para coordinar el trabajo interdisciplinar, etc.

Los datos extraídos en esta variable son extrapolables a los estudios de Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra (2009⁴⁵⁷), en el caso, por ejemplo, del trabajo en equipo. Apuntaron que la enseñanza por competencias requiere que los docentes, ya sean de Centros Públicos como Privados, compartan tiempo y lo dediquen a analizar y planificar. El trabajo docente interdisciplinar demanda respuestas a múltiples incógnitas: qué contenidos integrar, dónde encontrar recursos y fuentes de información, en qué medida se beneficiarán los estudiantes, qué actividades se propondrán y cómo se van a proponer, cómo se van a evaluar las competencias o cuándo implementar las intervenciones.

Por tanto, los datos de nuestro estudio revelan que los profesores de ambos Centros (Públicos y Concertados/ Privados) son sensibles a, por ejemplo, trabajar en equipo, tener un esfuerzo adicional para conseguir mayor formación metodológica, preparar recursos y actividades que les permitan abordar las competencias, etc.

Con respecto a los contrastes en función del sexo, se ha encontrado una diferencia significativa en el componente principal de la Motivación. Además, las profesoras obtuvieron puntuaciones medias más altas que los profesores en todas las dimensiones, excepto en Metodología, que están a la par. Por tanto, para las primeras, el trabajo por competencias, por ejemplo, supone saber trabajar en equipo e implican actividades que reportan beneficios significativos para el alumnado. Los profesores también enfatizan estos aspectos, como también los resultados esperados en el aprendizaje del alumnado o el desarrollo de actividades beneficiosas. Se hace necesario, a este respecto, más estudios para desvelar si esta tendencia es reproducible o se debe a efectos de la muestra.

Por último, se han encontrado, en las mismas dimensiones, edad y años de docencia, diferencias de medias. ***Se confirma la hipótesis alternativa 5.*** Los profesores y las profesoras de mayor edad y con más años de docencia tienen una percepción y valoración con una menor estima de los componentes principales con respecto al resto de edades y años de dedicación a la docencia, sobre todo, en las que refieren a Trabajo en equipo, Actividades y Competencias específicas. Este dato nos hace pensar que estos profesores

⁴⁵⁷ Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.

y profesoras, de forma menos positiva, consideran que las competencias suponen actividades no tan fáciles de planificar, conllevan un esfuerzo en el trabajo docente interdisciplinar, no clarifican las tareas adaptables al alumnado con NEAE y dificultan el pensamiento del alumnado y la aplicación pedagógica y didáctica de las competencias propias de su especialidad.

Lo especificado en el último párrafo nos hace meditar en que, si a los profesores y profesoras de mayor edad y con más años dedicados a la docencia, sería conveniente flexibilizarles los horarios, generando horas compartidas con los demás profesores de un mismo curso, nivel o ciclo, y potenciar, de esta forma, foros de debate en los diversos equipos para reflexionar y materializar proyectos integrados. Esto, quizá, conllevaría a que este profesorado tuviese una actitud más activa y un compromiso profesional del trabajo centrado en las competencias, que lo tiene, pero que se vería mejorado en este sentido. Por consiguiente, un ámbito esencial que procure mejorar la formación permanente de los docentes es el rol que los centros y las instituciones educativas pueden desempeñar. Van Veen (2008⁴⁵⁸) e Imants y Van Veen (2009⁴⁵⁹) identificaron una serie de condiciones que deben darse en los Centros Educativos para que los programas de formación del profesorado basado en las competencias impacten en las aulas y perduren en el tiempo. En primer lugar, los profesores deben compartir y asumir colectivamente las finalidades de los procesos formativos. En segundo lugar, la institución debe apoyar sin reservas el proyecto y ofrecer facilidades para la formación, asignándole un tiempo estable dentro del horario lectivo. Finalmente, el incremento de la motivación de los participantes proviene de la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable y que las consecuencias de la formación serán tenidas muy en cuenta por el centro.

⁴⁵⁸ Van Veen, K. (2008). Analysing Teachers' Working Conditions from the Perspective of Teachers as Professionals: The Case of Dutch High School Teachers. En J. Ax y P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession* (91-112). Rotterdam (Holanda): Sense Publishers.

⁴⁵⁹ Imants, J. y Van Veen, K. (2009). Teacher Learning as Workplace Learning. En N. Verloop (Ed.), *International Encyclopedia on Education* (3.a Ed.) (569-574). Amsterdam: Elsevier. Recuperado de <http://www.klaasvanveen.nl/texts/imantsvanveen2009.pdf>

7.3. Conclusiones

- 1) En conjunto, los resultados obtenidos revelan que las variables analizadas establecen diferencias significativas en las variables competenciales generales y específicas en función del sexo, la edad y los años de dedicación a la docencia. Por razón del tipo de Centro Educativo no se establecen contrastes de medias. Por tanto, se ha comprobado que las percepciones y valoraciones que el profesorado de Música tiene acerca de los componentes principales del trabajo por competencias discriminan en los subgrupos sexo, edad y años de docencia.
- 2) Los componentes principales en los que se hallan las diferencias de medias significativas son: *Motivación* (competencia de “querer y poder hacer”) por razón del sexo; y *Actividades*, (competencia de “saber hacer y querer hacer”), *Trabajo en Equipo* (competencia de “querer y poder hacer”) y *Competencias específicas* (competencia de “saber y saber estar”) tanto en función de la edad como en los años de docencia.
- 3) A mayor edad y años dedicados a la docencia menor es la valoración que se tiene de los componentes principales que vertebran las competencias generales y específicas.
- 4) En relación a qué componente es mejor valorado según las variables analizadas se destaca lo siguiente:
 - 4.1) En función del sexo, el género femenino valora más las dimensiones Trabajo en Equipo, Metodología y Competencias Específicas.
 - 4.2) Por razón de la edad, los intervalos de edad más jóvenes, 26-35 años y 36-45 años, califican mejor todas las dimensiones.
 - 4.3) En la variable años de docencia, los profesores y profesoras que afirman llevar relativamente pocos y algunos años en la docencia presentan una visión más positiva y segura de las dimensiones que los de mayor edad.
 - 4.4) En función del tipo de Centro Educativo, los docentes de Centros Públicos y de Centros Concertados/ Privados puntúan de forma similar y equitativa cada uno de los componentes, aunque en el profesorado de Centros Concertados/ Privados tienden a valorar algo mejor dichos componentes.

- 5) Los datos obtenidos reflejan que, para los profesores y profesoras de Música, independientemente del subgrupo analizado, las competencias en educación suponen un paso adelante en la puesta en práctica del conocimiento, en enfatizar aspectos más funcionales de la práctica profesional y en servir de ayuda para la formación de los docentes, todo ello encaminado a reforzar el desempeño eficaz de la profesión y la práctica docente con el fin de mejorarla.

- 6) Asimismo, las diferencias halladas hacen necesario pensar en acciones formativas en los grupos de edad más elevados para la mejora de los índices de dichos parámetros.

CAPÍTULO V

Propuesta didáctica. Plan de formación basado en las competencias profesionales para la mejora del desempeño docente

Introducción

En el anterior capítulo se pudo comprobar la opinión y la valoración que los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria tenían sobre las competencias profesionales básicas que un profesor o profesora debía reunir para un desempeño y labor profesional eficaz. Siguiendo esa línea, en este capítulo quinto y, a la vista de los resultados expuestos en las investigaciones precedentes, nos interesa elaborar, a modo de iniciativa, una actuación concreta: un Plan de Formación basado en la mejora de aquellas competencias genéricas que han sido menos valoradas por los docentes de Música, a saber, *Trabajo en Equipo, Evaluación y Metodología*. Recordar que las dimensiones mejor valoradas, y que se constituyen como elementos vertebradores que marcan la tarea docente y el desempeño profesional eficaz en opinión de los profesores de Música de la isla de Gran Canaria son: *Competencias Específicas, Motivación y Actividades*. Así pues, este capítulo se centra en la propuesta de realizar, de forma breve y sucinta, un plan de formación para fortalecer y mejorar las competencias profesionales básicas menos valoradas.

Este capítulo se constituye en dos partes. La primera parte es una investigación que trata de analizar de forma cualitativa las respuestas que los docentes de Música ofrecen al conjunto de 42 ítems del cuestionario con el fin de establecer sistemas de

categorizaciones conceptuales y confirmar las dimensiones establecidas según relevancia en la valoración de las mismas. La segunda parte, y en base a los resultados extraídos, se centra en una propuesta didáctica centrada en la elaboración de un plan de formación para la mejora de la labor docente en función de las competencias profesionales menos valoradas.

Primera Parte

“Análisis cualitativo de las respuestas emitidas por los docentes de música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria con respecto a las competencias profesionales básicas que deben reunir los profesores y profesoras de esta etapa educativa”

1. Objetivos

El objetivo de esta primera parte se centra en:

1.- Realizar una clasificación de las respuestas alcanzadas por los docentes de Música en base a las competencias profesionales básicas que debe tener un profesor en su labor diaria con el fin de categorizar la información obtenida y proponer una aproximación conceptual.

El análisis cualitativo de las respuestas se realiza en base a clasificar las citadas respuestas emitidas (conceptos e ideas) en “matrices” o “familias” con el fin de generar y establecer categorizaciones conceptuales a raíz de la información facilitada.

2. Método

2.1. Diseño

En esta investigación se emplea una modalidad *fenomenológica* y un método de naturaleza *cualitativa (inductivo)*, ya que la misma es la que más y mejor se ajusta a la realidad que se quiere investigar.

Nos hemos decantado por el planteamiento fenomenológico como método *analítico y descriptivo* que aporta información empírica e interpretativa de la realidad mediante los actos intencionales de la conciencia (Husserl, 1967⁴⁶⁰). Es decir, esta modalidad recoge el carácter subjetivo del relato de los pensamientos y de las opiniones del sujeto o grupo, tal como se presentan, y la manera en que se viven por las propias personas, con sus experiencias propias vividas (Heidegger, 2006⁴⁶¹). En este sentido, el método *cualitativo*, que se emplea en la modalidad fenomenológica nos ha permitido obtener información por parte de docentes de música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria acerca de las competencias profesionales básicas que debe reunir un profesor o profesora para una labor eficaz de la función docente (*investigaciones anteriores*) que vas más allá de los datos, dado que el acercamiento es más global y comprensivo de la realidad (Walker, 1989⁴⁶²). Los datos a los que lleguemos nos aportarán conocimiento sistemático de la experiencia cotidiana, porque nos interesa el estudio de los procesos y significados de las experiencias humanas y por la importancia que le debemos dar a la naturaleza socialmente construida de la realidad (Denzin y Lincoln, 1994⁴⁶³).

El carácter inductivo de la metodología *fenomenológica* se ha utilizado para analizar las particularidades individuales de los grupos investigados (sexo, edad, tipo de centro, años de docencia), dentro de un contexto determinado, pues se han respetado las opiniones vertidas y se han categorizado para obtener así una comprensión global de la realidad (Lofland y Lofland, 1995⁴⁶⁴; Taylor y Bogdan, 2000⁴⁶⁵).

Por tanto, podemos decir que las características de la metodología cualitativa que hemos descrito anteriormente son útiles para nuestra investigación ya que: 1) está

⁴⁶⁰ Husserl, E. (1967). , *Una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Madrid: *Investigaciones lógicas*.

⁴⁶¹ Heidegger M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica

⁴⁶² Walker, R (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

⁴⁶³ Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En: "Handbook of Qualitative Research". Thousand Oaks, CA: SAGE

⁴⁶⁴ Lofland, J. y Lofland H, L. (1995). *Analyzing Social Settings*. Belmont CA: Wadsworth;

⁴⁶⁵ Taylor, S. J. y Bogdan, R (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. (3ª Ed.)

centrada en los sujetos; 2) se estudia el fenómeno de manera integral o completa; c) el proceso de investigación es inductivo y; d) el investigador interactúa con los participantes y los datos.

Asimismo, hemos utilizado en nuestra investigación sistemas de categorización etnográficos (Flick, 2007⁴⁶⁶), como herramienta para que clasificar y agrupar las respuestas de los docentes de música a las preguntas formuladas y así detectar el perfil ideal que debe poseer un profesor o profesora para un desempeño profesional adecuado. En palabras de Llopis (2004: 167⁴⁶⁷). “... la finalidad de este tipo de investigación es buscar que los componentes del grupo a estudiar intercambien opiniones con el fin de conocer su punto de vista sobre un tema concreto para, posteriormente, sacar las conclusiones de la investigación”.

Por todo lo indicado, la investigación cualitativa es un recurso o herramienta adecuada que nos ayudará a desvelar los interrogantes y objetivos que se pretenden estudiar y comprobar (Ruiz, 1996⁴⁶⁸; Bericat, 1998⁴⁶⁹; Vallés, 2002⁴⁷⁰; Losada y López-Feal, 2003⁴⁷¹; Flick, 2004⁴⁷²; León y Montero, 2004⁴⁷³). De esta manera, se tendrá una visión general de la percepción del docente de música sobre qué competencias profesionales son claves e idóneas para el desempeño profesional eficaz.

A partir de los datos extraídos (en conjunto) se podrán formular sugerencias y propuestas para seguir avanzando en la calidad de los servicios y en la función docente (segunda parte de este capítulo).

⁴⁶⁶ Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

⁴⁶⁷ Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Valencia: Editorial ESIC.

⁴⁶⁸ Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.

⁴⁶⁹ Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

⁴⁷⁰ Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

⁴⁷¹ Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

⁴⁷² Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid: Morata

⁴⁷³ León, O.G. y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.

2.2. Variables

Las variables cualitativas son aquellas que permiten la expresión de una característica, una categoría, una cualidad o un atributo. El objetivo de las mismas es ofrecer una idea, una creencia, una opinión, etc., que quiere expresar una muestra (Bisquerra, 2004⁴⁷⁴; Hernández, Fernández y Baptista, 2010⁴⁷⁵).

Las variables cualitativas se pueden clasificar en: a) *categorías o nominales* y; b) *ordinales o no numéricas*:

- Las nominales adoptan valores que *no se pueden ordenar*, es decir, no existe un criterio o una jerarquía que permita la ordenación del atributo.
- Las ordinales, en cambio, adquieren valores *que se pueden ordenar* de acuerdo a una *escala*; es decir, los valores se ordenan de acuerdo a sus características.

En este caso, las variables cualitativas son de carácter ordinal, ya que las opiniones y/o percepciones de los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria van a constituir dimensiones que se van a ordenar y clasificar. Las diferentes dimensiones se reflejarán en tabla de contingencias donde se mostrará dicha clasificación alcanzada en función de las variables cualitativas. Por tanto, las variables ordinales expresan y recogen las opiniones de una muestra representativa de los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria en base a una serie de dimensiones ordenadas y clasificadas.

Las variables a estudiar se relacionan con las seis dimensiones o competencias profesionales básicas que los profesores y profesoras de Música describen como básicas o claves para el buen desempeño de la función y la tarea docente: *Competencias específicas* (competencia de “saber y saber estar”); *Motivación* (competencia de “querer y poder hacer”); *Actividades* (competencia de “saber hacer y querer hacer”); *Trabajo en*

⁴⁷⁴ Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla

⁴⁷⁵ Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill. (5ª Ed.)

Equipo (competencia de “querer y poder hacer”); *Evaluación* (competencia de “saber y saber hacer”); *Metodología* (competencia de “poder hacer”).

2.3.Muestra

La muestra está comprendida por 136 profesores de Música de Educación Primaria que pertenecen a diferentes Centros Públicos y Privados de la isla de Gran Canaria, 103 mujeres y 33 hombres, de edades comprendidas entre los 27 años y los 61 años y con años de dedicación a la docencia que oscila entre el intervalo de 0 a 4 años y el intervalo de 30 años o más.

2.4.Instrumento

Se utilizó un cuestionario que se aplicó a 136 docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria (véase capítulo III, punto 4.1.4).

A modo de recordatorio, las preguntas realizadas tienen que ver, unas, con aspectos y datos sociodemográficos y, otras, con las dimensiones o categorías que se pretenden investigar. Así pues, las seis dimensiones o categorías serían las siguientes:

1.- *Competencias Específicas* (saber y saber estar): se refiere a aspectos y características propios del docente teniendo como base el conocimiento de la materia que imparte, es decir, se corresponde con el conocimiento, la actitud, las creencias, los valores y la formación personal y profesional. También se imbrican otros criterios como el saber expresar y escuchar, tener implicación en lo que hace, ser proactivo, ser y estar predispuesto, ser buen profesional, etc.

2.- *Motivación* (querer y poder hacer): intervienen factores personales, aptitudes y rasgos personales. También alude al importante papel que juegan la iniciativa, el espíritu de sacrificio y la superación personal y profesional en la consecución de objetivos en la labor diaria por parte del docente. Esta competencia o dimensión es tanto de naturaleza

intrínseca como extrínseca; también se relaciona con el rendimiento de las tareas ejecutadas y que están contenidas en esta competencia.

3.- *Actividades* (saber hacer y querer hacer): contempla factores, atributos o habilidades que se corresponden con el conocimiento y la formación personal y profesional del docente respecto a la función y tareas académicas. Es, en definitiva, el conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen.

4.- *Trabajo en Equipo* (querer y poder hacer): comparte los criterios mencionados en la competencia o dimensión número 2 (Motivación), pero también comprende competencias de carácter socio-afectivas relacionadas con la integridad, el sentido de cooperación y de relación, capacidad de ayuda, integración y gestión de grupo, capacidad para liderar equipos, grado de favorabilidad en el medio o contexto organizacional, habilidades sociales, ser accesible, ponerse en el lugar del otro, comprender a los demás, etc.

5.- *Evaluación* (saber y saber hacer): alude al conjunto de conocimientos y habilidades que ponen en práctica dichos conocimientos y que se relacionan con los comportamientos básicos de la competencia. En esta competencia son relevantes los conocimientos o aptitudes de corte técnico y de carácter social.

6.- *Metodología* (poder hacer): en esta competencia o dimensión cobra especial interés los factores y rasgos personales, así como las aptitudes y actitudes para poner en práctica las capacidades y conocimientos básicos. También se corresponde con el rendimiento de las tareas ejecutadas.

2.5.Procedimiento

Para clasificar y ordenar las opiniones y percepciones que los 136 profesores de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria emitieron en las 42 preguntas formuladas en el cuestionario aplicado para conocer la valoración que el citado profesorado de Educación Musical tiene acerca de las principales competencias que

sustentan su desempeño profesional y que consideran necesarias para un adecuado y eficaz ejercicio y cumplimiento de su labor diaria, dichas opiniones fueron transcritas y registradas en soporte informático para su posterior análisis.

Para analizar los datos que se desprenden de cada una de las respuestas de las 42 preguntas formuladas a los 136 profesores se utilizó el sistema de categorías del programa estadístico de análisis cualitativo ATLAS/ TI.

En primer lugar, se estableció una codificación temática y sistema de categorías para extraer los datos de las respuestas. Este codificación y categorización ha permitido que se pueda manejar la información y poder organizarla conceptualmente. Dicha codificación y sistemas de categorías se elaboraron a través de un procedimiento inductivo-deductivo basado, por un lado, en las dimensiones elaboradas y, por otro, en las respuestas ofrecidas por los docentes, así como el nivel de valoración que le fue otorgado según escala; de esta manera se tiene una visión analítica y teórica del tema que se quiere investigar. Por tanto, el análisis de los datos será tratado conforme a la relación y similitud del nivel de valoración de las respuestas de los profesores y profesoras con las dimensiones ya establecidas y elaboradas para definir y valorar las competencias profesionales básicas en la función y la labor docente eficaz.

Una vez definidas las dimensiones y el sistema de categorías, para el tratamiento de la información se empleó, tal y como se indicó anteriormente, el programa estadístico de análisis cualitativo ATLAS/ TI. A grandes rasgos se describe la secuenciación utilizada para la introducción, análisis y extracción de los datos:

1.- Se creó un proyecto de trabajo en el que se incluyeron las transcripciones de las respuestas ofrecidas por los 136 profesores de Música a las 42 preguntas del instrumento de medida aplicado (5.712 respuestas).

2.- Mediante la asignación de *códigos* al nivel de valoración de las respuestas, se fue seleccionando aquellas que se correspondían con lo establecido en las variables que se pretende investigar y en las dimensiones elaboradas.

3.- Una vez realizada la asignación de códigos, se crearon las *familias*; éstas consisten en que partir de la selección de un código, el programa extrae todas las respuestas semejantes, en este caso, por nivel de valoración, de todas las transcripciones en los que aparece alguna información relacionada con la familia. Esta acción se repite para cada uno de los códigos creados. El agrupamiento de la información o de los datos facilita el análisis posterior.

4.- Por último, se realiza una *codificación* (que expresa un concepto o idea) de cada categoría en función de la dimensión elaborada para, de esta manera, establecer una interpretación integral de los resultados y, llegado el caso, poder valorar la posibilidad de constituir una aproximación teórico-conceptual.

3. Resultados

Una vez realizadas las consideraciones necesarias en los apartados anteriores, a continuación, se expone, por una parte, las tablas relacionadas con la matriz descriptiva en la que se recogen las dimensiones a estudiar, la definición de las mismas, el sistema de categorías que las configura y los códigos de las opiniones y valoraciones del grupo de docentes en cada categoría. En segundo lugar, se detalla, en Tablas, las descripciones de las familias creadas a partir de los códigos (glosario de códigos); en tercer lugar, se presenta la codificación inferencial del nivel de valoración de las respuestas comparando y asociando los códigos de cada categoría por razón de la dimensión creada. Por último, se muestra los resultados de forma global integrados en temas.

Tabla 76

Matriz descriptiva. Definiciones, categorías y códigos en función de las dimensiones elaboradas

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
<p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</p>	<p>Se refiere a aspectos y características propios del docente teniendo como base el conocimiento de la materia que imparte, es decir, se corresponde con el conocimiento, la actitud, las creencias, los valores y la formación personal y profesional. También se imbrican otros criterios como el saber expresar y escuchar, tener implicación en lo que hace, ser proactivo, ser y estar predispuesto, ser buen profesional, etc.</p>	<p>Ítem 30, 31, 32, 33</p>	<p>+ ó - Desarrollo profesional del docente. + ó - Actuación del docente en el aula. + ó - Actuación del docente en el marco del centro + ó - Actuación ética como docente.</p>
		<p>Ítem 34, 35, 36, 40, 41, 42</p>	<p>+ ó - Desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical + ó - Desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical + ó - Desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical + ó - Desarrollo, adquisición y fomento de capacidades en el alumnado de respeto hacia las manifestaciones artísticas. + ó - Desarrollo, adquisición y fomento de de capacidades, en el alumnado, vinculadas con la imaginación, creatividad y libre expresión (a través de los sonidos) + ó - Desarrollo, adquisición y fomento de de capacidades, en el alumnado, vinculadas con la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.</p>

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
		Ítem 37, 38, 39	+ ó - Planificación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje + ó - Aplicación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje + ó - Adaptación de las secuencias de Enseñanza-Aprendizaje.
MOTIVACIÓN	Son factores personales, aptitudes y rasgos personales. Alude al importante papel que juegan la iniciativa, el espíritu de sacrificio y la superación personal y profesional en la consecución de objetivos en la labor diaria por parte del docente. Esta competencia o dimensión es tanto de naturaleza intrínseca como extrínseca; también se relaciona con el rendimiento de las tareas ejecutadas y que están contenidas en esta competencia.	Ítem 5, 11, 21, 26	+ ó - Desarrolla interés en alumno + ó - Promueve Aprendizaje significativo + ó - Compromiso del docente y/ o consecución de objetivos
ACTIVIDADES	Contempla factores, atributos o habilidades que se corresponden con el conocimiento y la formación personal y profesional del docente respecto a la función y tareas académicas. Es, en definitiva, el conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen.	Ítem 1, 2, 3, 9, 15, 18, 25	+ ó - Planificación de actividades y su puesta en práctica + ó - Redefinir, desarrollar, elaborar y adaptar actividades + ó - Beneficios para los alumnos

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
<p>TRABAJO EN EQUIPO</p>	<p>Comparte los criterios mencionados en la competencia o dimensión número 2 (Motivación), pero también comprende competencias de carácter socio-afectivas relacionadas con la integridad, el sentido de cooperación y de relación, capacidad de ayuda, integración y gestión de grupo, capacidad para liderar equipos, grado de favorabilidad en el medio o contexto organizacional, habilidades sociales, ser accesible, ponerse en el lugar del otro, comprender a los demás, etc.</p>	<p>Ítem 4, 6, 8, 10, 13, 16, 19, 27</p>	<p>+ ó - Facilita el trabajo grupal y la coordinación</p> <p>+ ó - Mayor conocimiento de contenidos y metodologías al formar equipo interdisciplinar</p> <p>+ ó - El trabajo grupal mejora los resultados</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Alude al conjunto de conocimientos y habilidades que ponen en práctica dichos conocimientos y que se relacionan con los comportamientos básicos de la competencia. En esta competencia son relevantes los conocimientos o aptitudes de corte técnico y de carácter social.</p>	<p>Ítem 22, 24, 28, 29</p>	<p>+ ó - Permiten la observación sistemática</p> <p>+ ó - Respeta los estilos de pensamiento en los alumnos, lo que favorece y mejora los resultados académicos</p> <p>+ ó - Conocimiento más comprensible</p>

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
METODOLOGÍA	Alude a los factores y rasgos personales, así como las aptitudes y actitudes para poner en práctica las capacidades y conocimientos básicos. También se corresponde con el rendimiento de las tareas ejecutadas.	Ítem 7, 12, 14, 17, 20,23	+ ó - Integra los contenidos y facilita la innovación + ó - Requiere de esfuerzo y de tiempo + ó - Variabilidad de recursos y herramientas

Tabla 77*Glosario de códigos*

DIMENSIÓN COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
Ítem 30, 31, 32, 33	Ítem 34, 35, 36, 40, 41, 42	Ítem 37, 38, 39
<p>DPC: Más o menos desarrollo profesional del docente.</p> <p>ADA: Más o menos actuación del docente en el aula.</p> <p>ADC: Más o menos actuación del docente en el marco del centro</p> <p>AEC: Más o menos actuación ética como docente.</p>	<p>DCEM: Más o menos desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical</p> <p>DCIM: Más o menos desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical</p> <p>DCCM: Más o menos desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical</p> <p>DCMA: Más o menos desarrollo, adquisición y fomento de capacidades en el alumnado de respeto hacia las manifestaciones artísticas.</p> <p>DCIC: Más o menos desarrollo, adquisición y fomento de capacidades, en el alumnado, vinculadas con la imaginación, creatividad y libre expresión (a través de los sonidos)</p> <p>DCVE: Más o menos desarrollo, adquisición y fomento de de capacidades, en el alumnado, vinculadas con la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.</p>	<p>PSEA: Más o menos planificación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje</p> <p>ASEA: Más o menos aplicación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje</p> <p>ADSEA: Más o menos adaptación de las secuencias de Enseñanza-Aprendizaje.</p>

Tabla 78

Glosario de códigos

DIMENSIÓN MOTIVACIÓN
Ítem 5, 11, 21, 26
DIA: Más o menos desarrolla interés en alumno
PAS: Más o menos promueve aprendizaje significativo
CDO: Más o menos compromiso del docente y/ o consecución de objetivos

Tabla 79

Glosario de códigos

DIMENSIÓN ACTIVIDADES
Ítem 1, 2, 3, 9, 15, 18, 25
PAP: Más o menos planificación de actividades y su puesta en práctica
RDEA: Más o menos redefinir, desarrollar, elaborar y adaptar actividades
BPA: Más o menos beneficios para los alumnos

Tabla 80

Glosario de códigos

DIMENSIÓN TRABAJO EN EQUIPO
Ítem 4, 6, 8, 10, 13, 16, 19, 27
FTGC: Más o menos facilita el trabajo grupal y la coordinación
CCMEI: Más o menos conocimiento de contenidos y metodologías al formar equipo interdisciplinar
TGMR: Más o menos el trabajo grupal mejora los resultados

Tabla 81

Glosario de códigos

DIMENSIÓN EVALUACIÓN
Ítem 22, 24, 28, 29
POS: Más o menos permiten la observación sistemática
REPMRA: Más o menos respeta los estilos de pensamiento en los alumnos, lo que favorece y mejora los resultados académicos
CC: Más o menos conocimiento más comprensible

Tabla 82

Glosario de códigos

DIMENSIÓN METODOLOGÍA
Ítem 7, 12, 14, 17, 20, 23
ICFI: Más o menos integra los contenidos y facilita la innovación
RET: Más o menos requiere de esfuerzo y de tiempo
VRH: Más o menos variabilidad de recursos y herramientas

Tabla 83

Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Competencias Específicas

DIMENSIÓN	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Ítem 30, 31, 32, 33	DPC ADA ADC AEC
Ítem 34, 35, 36, 40, 41, 42	DCEM DCIM DCCM DCMA DCIC DCVE
Ítem 37, 38, 39	PSEA ASEA ADSEA

Tabla 84

Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Motivación

DIMENSIÓN	MOTIVACIÓN
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Ítem 5, 11, 21, 26	DIA PAS CDO

Tabla 85

Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Actividades

DIMENSIÓN	ACTIVIDADES
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Ítem 1, 2, 3, 9, 15, 18, 25	PAP RDEA BPA

Tabla 86

Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Trabajo en Equipo

DIMENSIÓN	TRABAJO EN EQUIPO
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Ítem 4, 6, 8, 10, 13, 16, 19, 27	FTGC CCMEI TGMR

Tabla 87

Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Evaluación

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Ítem 22, 24, 28, 29	POS REPMRA CC

Tabla 88

Codificación inferencial de los códigos de cada categoría por razón de la dimensión Metodología

DIMENSIÓN	METODOLOGÍA
CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
Ítem 7, 12, 14, 17, 20, 23	ICFI RET VRH

A continuación, se realiza la interpretación integral de cada dimensión y categoría. Para ello, se tendrá en consideración la valoración del nivel de respuesta de cada uno de los códigos explicitados, con lo cual, al final, se contará con una aproximación teórica – conceptual de cada una de las dimensiones o competencias y, por tanto, de forma global, del conjunto de las mismas.

DIMENSIÓN COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Categoría: Ítem 30, 31, 32, 33 (Competencias transversales)

Entre los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, en general, parece existir coincidencia en lo que se refiere al desarrollo profesional y actuación del mismo en el sistema comunitario educativo. Las variables “actuación del docente en el aula o en el centro”, “desarrollo profesional del docente” son claros ejemplos de acuerdo muy positivo.

Categoría: Ítem 34, 35, 36, 40, 41, 42 (Competencias específicas o musicales)

Relacionado con el apartado anterior, los profesores tienen claro qué características debe reunir el docente para desempeñar su labor de manera óptima. Inciden

de forma muy favorable en variables como “desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha, la interpretación y la creación musical”, así como el “desarrollo de capacidades en el alumno” con respecto a contenidos propios de la educación musical.

Categoría: Ítem 37, 38, 39 (Competencias de vertiente pedagógica y didáctica)

La percepción que tienen los docentes acerca de las competencias pedagógicas y didácticas es muy precisa y concreta. Para los mismos, en esta dimensión, el profesor o profesora, para desarrollar de manera óptima y adecuada su labor, es aquel que sabe planificar y aplicar las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje.

DIMENSIÓN MOTIVACIÓN

Ítem 5, 11, 21, 26

En esta dimensión los conceptos de “compromiso”, “interés”, “aprendizaje significativo”, “consecución de objetivos”, etc., tienen el mismo peso y valor. Esto significa que para los docentes de Música estos aspectos son fundamentales para el desarrollo del trabajo centrado en las competencias y en las características del profesor o profesora.

DIMENSIÓN ACTIVIDADES

Ítem 1, 2, 3, 9, 15, 18, 25

En esta dimensión, las respuestas y la valoración de los docentes no dejan lugar a dudas. Las variables que son más valoradas tienen que ver con la planificación y puesta en marcha de las actividades y el desarrollo y elaboración de las mismas, adaptándolas a la situación de aprendizaje y a los alumnos. Estos datos invitan a pensar que para un buen desempeño de la función docente el profesorado debe tener una preparación profesional adecuada, indispensable para poder interactuar con los demás, realizar los servicios propios de su profesión y ejecutar la tarea docente con conocimiento.

DIMENSIÓN TRABAJO EN EQUIPO

Ítem 4, 6, 8, 10, 13, 16, 19, 27

Esta dimensión contempla competencias relacionadas con el “querer y poder hacer” en la que intervienen factores y rasgos personales, además de competencias de carácter socio-afectivos y relacionales (habilidades sociales, cooperación, etc.); Estos aspectos influyen en el medio y en el contexto organizacional donde se mueve la persona. En el sentido indicado, los docentes, en sus respuestas, vislumbran la falta de contundencia positiva si se compara con las dimensiones anteriores. Perciben que el trabajo orientado en las competencias es un facilitador de la comunicación entre compañeros, sin embargo, las respuestas indican que el docente se centra más en sus recursos personales; el sentido de cooperación y de relación, la capacidad de ayuda, etc., los valoran pero no los consideran fundamentales para el trabajo diario ya que, según sus respuestas, pueden limitar e interrumpir su tarea y procura tiempo y esfuerzo. Estas anotaciones sugieren que se podría estar hablando de un profesorado con bastantes años de docencia y que los cambios pueden llevarlos de una manera más pasiva.

DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Ítem 22, 24, 28, 29

La dimensión Evaluación comparte los mismos resultados que la dimensión anterior. Ésta se relaciona con los conocimientos y habilidades que se tiene de la materia docente en cuestión. Son importantes pues los conocimientos o aptitudes de corte técnico y de carácter social.

Los resultados, aunque favorables, denotan carencias positivas en cuanto a que favorece los resultados académicos y que el conocimiento sea más comprensible.

DIMENSIÓN METODOLOGÍA

Ítem 7, 12, 14, 17, 20,23

Por último, nos encontramos con la dimensión Metodología. Ésta supone la competencia de “poder hacer”, ya que trata de las aptitudes y actitudes que el docente muestre para poder ejecutar y llevar a cabo, con sus recursos personales, las tareas y actividades planificadas. En este sentido, y aunque también las respuestas son favorables, se denota que los docentes de Música manifiestan que el trabajo por competencias, a pesar de aportar muchos recursos y herramientas, requieren de esfuerzo y de tiempo, lo que dificulta la integración de contenidos y la innovación metodológica.

4. Discusión de los resultados

En esta investigación se ha realizado una clasificación de las respuestas emitidas por los docentes de Música en base a las competencias profesionales básicas que debe tener un profesor en su labor diaria con el fin de categorizar la información obtenida y proponer una aproximación conceptual. Además, se ha efectuado un análisis cualitativo de las respuestas en base a clasificar las citadas respuestas emitidas (conceptos e ideas) en “matrices” o “familias” con el fin de generar categorizaciones conceptuales a raíz de la información facilitada. Todo ello para establecer las competencias educativas básicas para poder definir el significado que tiene para los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria ser un profesor o profesora que desempeña su labor profesional de manera eficaz; del mismo modo, también, estos análisis llevan a vislumbrar, dentro de cada categoría, qué tipo de competencias son las que se hace necesario realizar un plan de actuación para la mejora de las mismas, cometido que quedará reflejado en la segunda parte de este capítulo.

Los resultados que se han extraído de las respuestas de la muestra objeto de estudio se han analizado de forma cualitativa (refleja los conocimientos, las creencias, las valoraciones y las experiencias sobre el tema que nos ocupa), lo cual da la oportunidad de ofrecer una visión global e integral. Después de realizar la reducción de datos mediante

la codificación de esas respuestas, es posible efectuar una interpretación holística de las dimensiones elaboradas y, a su vez, una aproximación conceptual al tema objeto de estudio.

En la dimensión “Competencias específicas” se observó que los docentes cuentan con una total seguridad al expresar y definir lo que significa para ellos el trabajo centrado en las competencias desde su propia materia que imparten. El profesorado eficaz en su desempeño profesional es aquel que posea actitudes, aptitudes, valores, creencias, etc., en su labor diaria. Esto queda reflejado en las respuestas esgrimidas, ya que conceden una gran importancia al *desarrollo profesional*, la *actuación del docente*, el *desarrollo de capacidades* en los alumnos y la *planificación de las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje*.

Según las respuestas, y de acuerdo con Pereda y Berrocal (2001⁴⁷⁶), las mismas se vinculan a características subyacentes en la persona, las cuales van a adoptar un comportamiento adecuado a las normas, a las reglas y cultura de la organización. Por tanto, los docentes creen que para llevar a cabo una labor adecuada de la actividad profesional es preciso que se den los siguientes componentes: *desarrollo profesional*, *implicación en la labor* y *planificación de las tareas y actividades*. Estos tres elementos definen al docente en cuanto al desarrollo de las actitudes y competencias que el mismo debe reproducir para el cumplimiento eficaz de su actuación.

En lo que se refiere a dimensión “Motivación”, éste es un elemento que se vertebra en base a características y competencias cognitivas y socio-afectivas. Si se observa la clasificación de las competencias generales básicas descritas por Goleman (1999⁴⁷⁷) y García – Sáiz (2000⁴⁷⁸), esta dimensión pertenece a la competencia social (véase capítulo 2, punto 3.1.3), que implica los comportamientos laborales que son accesibles a los demás y las habilidades sociales necesarias para desarrollar situaciones de interacción, estilo interpersonal, asertividad, capacidad de empatizar, afrontamiento de situaciones

⁴⁷⁶ Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

⁴⁷⁷ Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

⁴⁷⁸ y ⁴⁸⁰ García-Sáiz, M. (2000). *Factores clave en el desarrollo de competencias*. En “E. Agulló, C. Remeseiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*”. Madrid: Biblioteca Nueva.

conflictivas, etc. Es decir, la motivación condiciona el comportamiento de las personas y las relaciones que se establecen con los demás y con el contexto en el que se manifiestan (Roe, 2003⁴⁷⁹).

En definitiva, los docentes de Música afirman que el profesor que se desenvuelve de manera eficaz en su labor diaria debe poseer tres elementos básicos como son *compromiso, interés y habilidades sociales*, para poder cimentar las relaciones personales y sociales satisfactorias con la comunidad educativa.

La dimensión “Actividades” es un tipo de competencia cognitiva en la que intervienen factores y rasgos personales de las personas que se expresan en el medio (García-Sáiz, 2000⁴⁸⁰; Pereda y Berrocal, 1999⁴⁸¹, 2001⁴⁸²). Son los medios y recursos con los que cuentan las personas para llevar a cabo los comportamientos y las actuaciones requeridas, además de tener conocimientos para planificar y realizar tareas que le son propias de su profesión. Por tanto, las Actividades se orientan al equipamiento personal que los sujetos tienen con respecto a: elaboración y planificación de actividades y capacidades para adaptar las actividades según situaciones concretas de aprendizaje. Es por ello que la muestra de docentes le concede validez e importancia a los siguientes elementos: *preparación profesional para poder y saber ejecutar tareas y actividades*.

En cuanto a la dimensión “Trabajo en Equipo”, los docentes ponen de manifiesto que poseer competencias socio-afectivas significa dar muestras de comportamientos asertivos, los cuales el profesor o profesora debe desarrollar con el fin de establecer relaciones interpersonales para saber entender, tratar y llevarse bien con los demás. Esta idea coincide con las proposiciones que al respecto defienden algunos autores; para unos las relaciones que se estableen con los demás significa saber interpretar de manera correcta las situaciones sociales y laborales que ocurren a nuestro alrededor (Gardner,

⁴⁷⁹ Roe, R. (2003). *¿Qué hace competente a un psicólogo?* Papeles del Psicólogo, 24, 86, 1-12.

⁴⁸¹ Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

⁴⁸² Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

2001⁴⁸³) y, para otros, significa tener conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, crear relaciones sociales y habilidades para resolver conflictos y afrontar los retos de la vida (Salovey y Mayer, 1990⁴⁸⁴; Goleman, 1999⁴⁸⁵; Mayer, 2003⁴⁸⁶). En esta dimensión, se considera el elemento que se *tiene mayor conocimientos de contenidos y aspectos metodológicos*; sin embargo, se tendrían que trabajar y mejorar aquellos elementos competenciales que tiene que ver con que *facilita el trabajo grupal*, la *coordinación* y que promueve *la mejora de resultados*.

Por lo que respecta a la dimensión “Evaluación”, está claro que se relaciona con el conjunto de conocimientos que se asocian a conductas básicas de la competencia. Se refiere a los conocimientos y habilidades (aspectos psicológicos individuales) que tiene el sujeto para poder dar soluciones a los problemas de la materia que imparte: la reflexión; los motivos internos; la cultura; los valores, el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, etc. En este caso, las competencias evaluativas se asocian y se relacionan con la actividad cognitiva. Lo importante es que las mismas se desarrollen y evolucionen a lo largo de la vida (Aguilar, 2012⁴⁸⁷). En este sentido, los docentes observan que se necesita o se requiere, para favorecer y mejorar los resultados académicos, una *atención a la diversidad de los estilos de pensamiento de los alumnos* y que los *conocimientos sean más comprensibles*. El elemento a considerar en esta dimensión es la *observación sistemática de los resultados*.

Finalmente, la dimensión “Metodología”, que se refiere a las aptitudes y actitudes (“poder hacer”), las cuales sustentan la ejecución de tareas y actividades a través de los recursos personales con las que cuenta una persona y que son idóneas para desempeñar su labor. Siguiendo a Blas (2007⁴⁸⁸), las aptitudes son un tipo de competencia que forman

⁴⁸³ Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

⁴⁸⁴ Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

⁴⁸⁵ Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós

⁴⁸⁶ Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. Emotion*, 3(1).

⁴⁸⁷ Aguilar, R. (2012). Propuesta de un proyecto de formación inicial de los cuerpos de policía local de la comunidad valenciana basado en competencias. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.

⁴⁸⁸ Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.

parte de la capacidad y competencia potencial del sujeto para poder realizar de forma efectiva, satisfactoria y exitosa la tarea exigida o requerida en su trabajo. Los docentes de Música expresan que el profesorado, en esta dimensión, presentan dificultades para *integrar contenidos e innovar metodológicamente* hablando, pese a que el trabajo basado en las competencias le aporte muchos *recursos y herramientas* para realizar la labor y la función docente de manera óptima.

En síntesis, se ha comprobado la opinión expresada por los docentes de música referida a qué características o elementos de las competencias profesionales básicas (generales y específicas) debe tener y reunir el profesorado para desempeñar con éxito su labor profesional y, como consecuencia, procurar satisfacción a la comunidad educativa.

El análisis cualitativo de las respuestas ha dado, como resultado, la obtención de una serie de componentes indispensables para los profesores de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, clasificados en dimensiones, con los que se podría realizar una aproximación categórica-conceptual del trabajo por competencias y que conformarían el desempeño profesional eficaz en los docentes.

A continuación, y de manera gráfica, se representa mediante una figura las inferencias y las relaciones que se establecen entre los códigos creados de cada categoría en función de la dimensión elaborada, para organizar los conceptos (red conceptual). El objetivo es ofrecer una aproximación conceptual en base a las relaciones y asociaciones que se establecen interdimensionalmente.

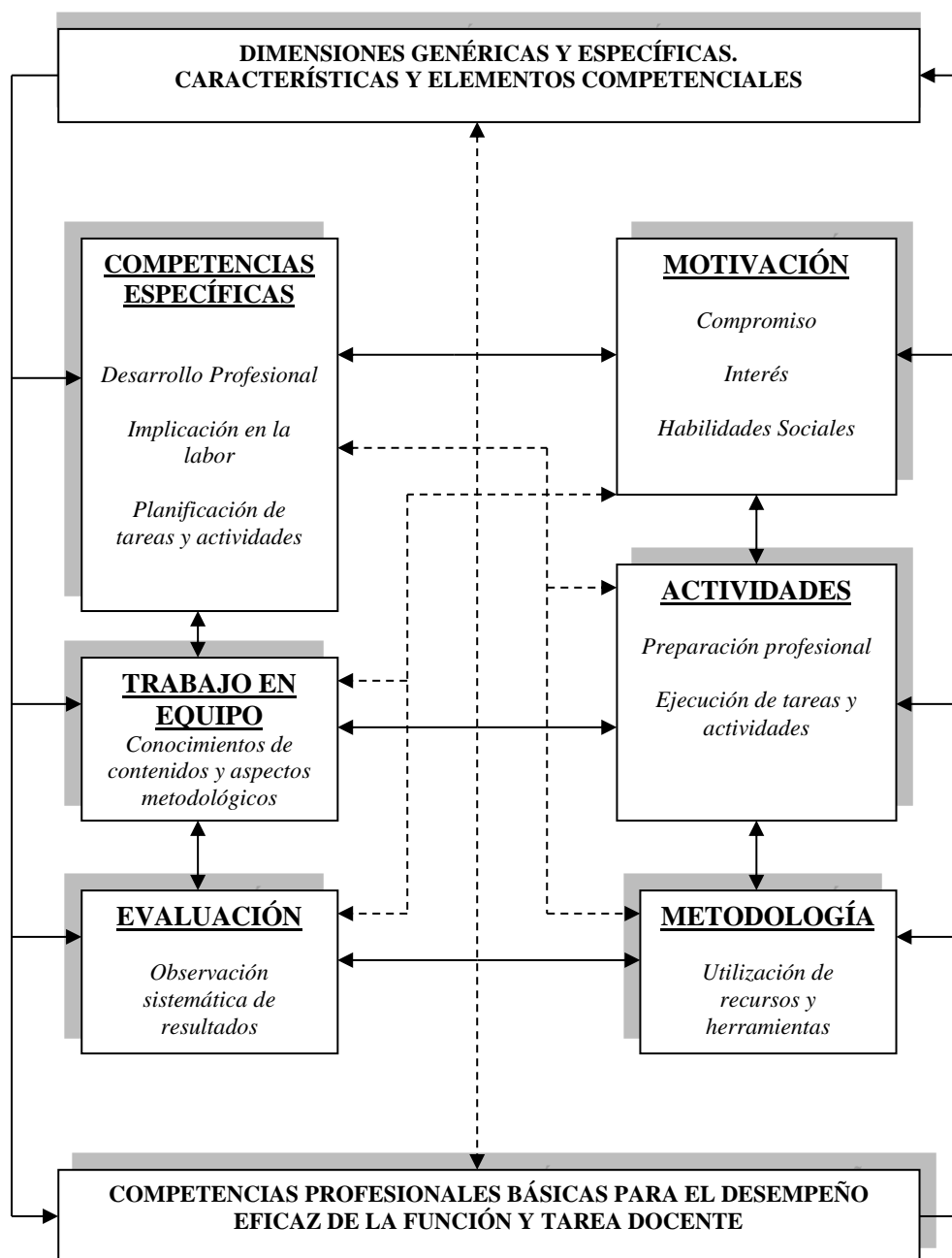


Figura 19. Red conceptual de los componentes principales de las dimensiones elaboradas correspondientes al análisis de las respuestas emitidas por los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria.

Si se observa detenidamente esta red, la misma nos ofrece una visión general, tanto de las conexiones existentes entre las dimensiones como del significado de las competencias profesionales básicas para el desempeño eficaz de la labor docente.

Para los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, cada una de las dimensiones es vital para la construcción del perfil de profesor o profesora eficaz basado en el trabajo por competencias. Por ello, resultaría difícil concebir el trabajo del docente sin cada uno de los elementos que conforman las dimensiones. Es más, de entre todos los componentes que forman las dimensiones, los elementos expuestos en cada una de ellas son los que, por asociación y repetición, la muestra objeto de estudio interpreta que son los más adecuados, fiables y satisfactorios con los que el profesorado debe tener y formarse para desempeñar su labor de manera sobresaliente. Así pues, cada dimensión está interrelacionada con las otras.

La aproximación conceptual del docente de Música nos deja 10 características o competencias básicas que, de manera integral, formarían dicha conceptualización.

Por tanto, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa de los resultados expuestos, para los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, en el trabajo basado en las competencias profesionales, el profesor que desempeña su labor de manera eficaz es aquel que cumple con el decálogo que se muestra en el *cuadro 4*.

Cuadro 4

Decálogo para la construcción del perfil de profesor/a eficaz basado en el trabajo por competencias.

DECÁLOGO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PERFIL DE PROFESOR/A EFICAZ BASADO EN EL TRABAJO POR COMPETENCIAS.
<ol style="list-style-type: none">1. Reúne condiciones y destrezas adecuadas para planificar actividades.2. Está implicado con su trabajo diario (en el aula y en el centro).3. Posee formación personal-profesional.4. Muestra interés y compromiso en la ejecución de tareas.5. Posee buenos conocimientos de contenidos.6. Domina aspectos metodológicos y está en continuo reciclaje.7. Realiza un buen uso y manejo de recursos y herramientas.8. Trabaja interdisciplinariamente.9. Maneja adecuadamente las habilidades sociales.10. Utiliza de manera correcta la observación de resultados.

Elaboración propia (Salgado, 2017)

5. Conclusiones

El conjunto de respuestas que los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria ofrecen sobre las competencias profesionales básicas que debe reunir el profesor o profesora para un desempeño laboral eficaz, muestra, sin lugar a dudas, las percepciones, las experiencias y las creencias que dichos docentes realizan al respecto.

1) La frecuencia de la muestra, 136 profesores de distintos municipios de las islas Canarias, cumple los criterios estadísticos de representatividad, siendo el nivel de confianza de dicha muestra del 95%, con un margen de error del 6% y un nivel de heterogeneidad del 50%.

2) En conjunto, los profesores vinculan, principalmente, la eficacia del desempeño profesional de la función docente y de las tareas que ejecuta a características internas o de rasgos personales (*motivación*) y a criterios formativos y de habilidades (*competencias específicas y actividades*).

3) Para los docentes de Música los elementos competenciales básicos para el ejercicio óptimo de la labor docente se vinculan con el *desarrollo profesional*, la *implicación en la labor*, la *planificación de las tareas y actividades*, el *compromiso*, el *interés*, las *habilidades sociales*, la *preparación profesional* y el *saber ejecutar tareas y actividades*. ***Estas competencias son variables predictoras del desempeño profesional eficaz y sobresaliente.***

4) En general, destacan, en sus opiniones, las competencias referidas tanto al *saber*, *saber estar* y *saber hacer* como al *querer* y *poder hacer*, como elementos principales y necesarios en la conformación del buen docente.

5) Señalan también la importancia del Trabajo en Equipo (*querer y poder hacer*) y la Evaluación (*saber y saber hacer*), así como de la Metodología (*poder hacer*), aunque éstas no con tanto peso como las anteriores, siendo éstas las que tendrían que aplicar aspectos y criterios de mejora.

Las características o elementos de mejora en las dimensiones indicadas versan sobre: a) la vinculación al trabajo en grupo, b) la coordinación, c) la mejora de resultados académicos, d) la atención a la diversidad de estilos de pensamiento, e) conocimientos más comprensibles y f) integración de contenidos e innovación metodológica.

6) Las relaciones interpersonales y las habilidades sociales que muestre el docente son atributos que, aunque se necesita de mejora, son altamente valorados por los docentes.

7) Se ha podido emitir una aproximación conceptual basada en el trabajo centrado en las competencias profesionales para definir el desempeño eficaz de la función docente basado en competencias.

Segunda Parte

“Propuesta didáctica. Plan de formación basado en las competencias profesionales básicas para la mejora del desempeño profesional docente”

1. Introducción

Se ha podido comprobar en la primera parte de este capítulo (así como en las investigaciones que forman el capítulo IV) que las dimensiones o competencias genéricas y específicas son altamente valoradas por los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria, las cuales se pueden considerar variables predictoras del buen desempeño profesional docente. Sin embargo, también se ha podido observar que existen elementos o características de las variables competenciales Trabajo en Equipo, Evaluación y Metodología que requieren una actuación o una acción de mejora. Dichos elementos son: 1) Para la competencia Trabajo en Equipo: la vinculación al trabajo en grupo, la coordinación y la mejora de resultados académicos; para la competencia Evaluación: la atención a la diversidad de estilos de pensamiento y conocimientos más comprensibles; Para la competencia Metodología: integración de contenidos e innovación metodológica.

Las competencias identificadas para aplicar la propuesta de un plan de acción de mejora, pretenden contribuir a la apertura de una vía de reflexión en torno a las posibilidades de avance y progreso de la formación y de la práctica profesional de los docentes, en concreto, los de Educación Musical. No obstante, lo indicado, se debe tener en cuenta que estas variables competenciales donde se realiza la propuesta de formación (e incluso de las que no se aplica dicho plan, léase competencias específicas, motivación y actividades) no pretenden ser ni establecer un referencial inalterable para el profesorado

del área, puesto que la profesión de docente y sus prácticas cambian y por tanto el perfil del docente también (Perrenoud, 2004⁴⁸⁹; Rodríguez-Quiles, 2004⁴⁹⁰).

Estas competencias tratan, en resumen, de la necesidad de realizar acciones formativas del profesorado de Música y servir de guía para el diseño de programas de formación de estos docentes. Al concretar las dimensiones o variables competenciales en las que el profesorado debería ser competente para el desarrollo eficaz de su profesión, las competencias permiten situar dichos programas dentro del marco laboral y facilitar el acercamiento de la formación que se recibe desde las universidades a la realidad de las aulas de educación Primaria y Secundaria.

A pesar de que el enfoque por competencias focaliza en los aspectos más funcionales, es decir, aquellos directamente relacionados con la práctica profesional, no se debe olvidar ni obviar que ser competente implica movilizar diferentes recursos como los *conocimientos, las habilidades y las actitudes* de forma interrelacionada en la práctica (Perrenoud, 2004⁴⁹¹). No se pueden formar profesionales competentes al margen de estos aspectos.

Por tanto, si bien estas competencias, y los elementos que la componen, en las que se han detectado una valoración menos favorable que el resto, pueden contribuir al diseño de programas de formación del profesorado de acuerdo con la realidad laboral.

Asimismo, las competencias o dimensiones establecidas permiten proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para formadores del profesorado como para los propios docentes. Conocer las competencias que configuran el perfil profesional del profesorado de música puede facilitar a los formadores del profesorado, el diseño de asignaturas en función de su aplicabilidad y no sólo con base a unos contenidos disciplinares (Carrillo, 2014⁴⁹²).

⁴⁸⁹ Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

⁴⁹⁰ Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13.

⁴⁹¹ Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

⁴⁹² Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>

Conocer las dimensiones en las que los docentes deben ser competentes en un contexto laboral específico también puede ser de utilidad para evaluar el propio ejercicio docente y propiciar una práctica reflexiva que redunde en una mejora de la actividad profesional.

2. Plan de formación basado en las competencias profesionales: trabajo interdisciplinar, evaluación y metodología para la mejora del desempeño docente

2.1. Objetivos

- Objetivos Generales

Elaborar un plan de formación para fortalecer y mejorar las competencias profesionales básicas: trabajo en equipo, evaluación y metodología.

- Objetivos específicos

Tratar de que el profesorado de Educación Primaria, en concreto los de Educación Musical, sean conscientes de la importancia de las competencias trabajo en equipo, evaluación y metodología para una adecuada planificación de la acción docente.

2.2. Temáticas de formación

De las dificultades detectadas en los elementos que componen las variables competenciales se derivan las siguientes *temáticas de formación*:

- 1) Adquisición y desarrollo de las competencias docentes necesarias para gestionar el grupo de alumnos y para la atención a la diversidad del alumnado.
- 2) Estrategias de atención al alumnado con especiales dificultades en el aprendizaje.

- 3) Estrategias didácticas y metodológicas que contribuyan al desarrollo y mejora de resultados de las competencias básicas en el alumnado.
- 4) Coordinación entre las etapas, los distintos niveles educativos y entre los equipos docentes, proporcionando al profesorado estrategias para el desarrollo del trabajo colaborativo.
- 5) Elaboración y aplicación de un plan de acción que impulse la formación en conocimientos para integrar contenidos e innovaciones metodológicas en el aula.

En este punto es preciso señalar la acción o propuesta de intervención para la mejora afectará a diferentes ámbitos de la vida del centro:

- *Ámbito de desarrollo curricular y metodológico.* Es decir, afectará al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la práctica docente en el aula, a los recursos y materiales didácticos y técnicos y a los criterios e instrumentos de evaluación.
- *Ámbito organizativo y de funcionamiento,* que está ligado a la coordinación de los equipos docentes, a los agrupamientos y organización horaria o a las normas de funcionamiento.
- *Ámbito comunitario,* que tienen que ver con el clima de relaciones y convivencia en el centro y con las relaciones con el entorno y con las familias.
- *Ámbito de desarrollo profesional o formación,* que estará relacionado con las necesidades formativas y profesionales del equipo docente.

Hay que asegurar la coherencia del plan de mejora y, para ello, es conveniente seleccionar acciones que puedan reflejarse en los diferentes ámbitos, es decir, hay que proponer acciones que engloben actividades relacionadas con diferentes ámbitos. Así, por ejemplo, las decisiones consensuadas por todo el profesorado que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje (ámbito metodológico) incidirán en la coordinación del profesorado (ámbito organizativo), exigirán una formación compartida (ámbito de

desarrollo profesional) y repercutirán en las relaciones y convivencia en el centro (ámbito comunitario).

2.3. Ámbitos de mejora

- 1.- Trabajo en Equipo: el trabajo en grupo, la coordinación y la mejora de resultados académicos;
- 2.- Evaluación: la atención a la diversidad de estilos de pensamiento y acceso a conocimientos más comprensibles;
- 3.- Metodología: integración de contenidos e innovación metodológica.

2.3.1. Trabajo en equipo: el trabajo en grupo, la coordinación y mejora de resultados académicos

Actividad formativa: *Ayudar a los docentes a intervenir y colaborar en equipo y definir sus problemas de funcionamiento. Asimismo, aprender a desarrollar planes de mejora para establecer un equipo eficaz: herramientas de procedimiento, de desarrollo, de evaluación, de formación, sesiones de formación y sesiones de análisis de proceso del equipo.*

El aprendizaje cooperativo es la estrategia idónea para el trabajo en grupo. Éste es un enfoque interactivo de organización del trabajo según el cual los docentes, en este caso, aprenden unos de otros, así como de su entorno. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requieren el desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son *clave en el desempeño profesional*.

El Trabajo en grupo cooperativo posee evidentes ventajas que tienen un impacto considerable en el aprendizaje del alumno. Su énfasis en la interacción social, en la unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes es un factor muy motivador del aprendizaje. Otro efecto importante de este aspecto es su eficacia para lograr el dominio de competencias sociales como son las de comunicación, relación entre iguales, afrontamiento de la diferencia, etc.

En definitiva, la actividad formativa se centra en que el profesor organiza, promueve y monitoriza actividades que desarrollarán los alumnos para alcanzar objetivos educativos (resultados académicos) tanto del ámbito cognoscitivo como social y afectivo.

El profesor, para la mejora del trabajo interdisciplinar, debe saber a realizar y ejecutar tareas y estrategias competenciales a desarrollar:

- Preparar el material de trabajo.
- Cuidar la composición de los grupos y su seguimiento.
- Estructurar procedimientos para que los grupos verifiquen la eficacia del trabajo.
- Ayudar a formular problemas, a definir tareas, etc.
- Verificar que cada miembro conozca los objetivos del trabajo.
- Asegurar que las funciones del grupo sean rotatorias.
- Estimular el intercambio de ideas, la justificación de las decisiones adoptadas y la valoración del trabajo realizado.
- Ayudar a buscar distintos procedimientos y ensayar otras soluciones.
- Fomentar el reconocimiento y la expresión libre de sentimientos que permita la definición y comprensión de conflictos y problemas.
- Aportar al grupo criterios de valoración y evaluación de las tareas o productos realizados.
- Plantear evaluaciones que comprenden tanto el proceso como el aprendizaje grupal e individual.

Objetivos:

- Favorecer la comunicación en el trabajo interdisciplinar y, en general, entre todo el profesorado implicado en procesos de mejora de resultados y consecución de objetivos, con objeto de mejorar la difusión y publicación de aquellos recursos que favorezcan procesos innovadores.

- Incentivar a profesores y profesoras a abordar proyectos conjuntos, en equipo, que conlleven cambios y nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.
- Compartir experiencias en los grupos de trabajo y con otros compañeros de otros centros.

Contenidos:

- a) El trabajo en grupo como aprendizaje cooperativo
- b) Establecer la situación o problema a trabajar
 - Aprender a preparar un programa objetivo, con una clara y precisa definición de objetivos y con metas alcanzables
- c) Saber seleccionar el grupo al que pueda formar equipo
 - Para trabajar en equipo es necesario que el docente tenga capacidad de trabajar en grupo, con personalidades complementarias
- d) Organización del equipo
 - Deben delimitarse las funciones que cumplirá cada docente en el grupo,
 - Dar a conocer las normas de funcionamiento
 - Dirección y liderazgo del equipo
 - Calendario de reuniones
- e) Sentido de pertenencia al equipo
 - Generar condiciones para que el equipo se concentre en la tarea y aparezca la creatividad tanto individual como grupal, en función de lo programado
- f) Comunicación interpersonal
- g) Consenso en la toma de decisiones.
 - Aprender a escuchar las diferentes opiniones,
 - Establecer sistemas de mediación y evaluación

- Cuantificar no solo el objetivo final a lograr, sino también las fases intermedias que nos permitan seguir la evolución

- h) Sistema de evaluación del equipo
 - Trabajar carencias
 - Adopción de medidas
 - Motivación

2.3.2. Evaluación: la atención a la diversidad. Estilos de pensamiento y su tratamiento en el ámbito de la planificación docente

Actividad formativa: *La planificación docente y la atención a la diversidad: Garantizar el éxito de todos los alumnos y respetar los diferentes estilos de pensamiento de los alumnos.*

Partimos del supuesto de que la diversidad existente entre el alumnado es un hecho inherente y consustancial al mismo, y esa diversidad deberá ser respondida con una oferta educativa heterogénea y flexible.

Se entiende que las dificultades no son un problema, además de los diferentes estilos de pensamiento, sino un reto para mejorar las prácticas educativas y los cambios ofrecen mejoras de aprendizaje para todo el alumnado.

Por su parte, para muchos profesores la evaluación es el elemento último y marginal en la planificación de su labor. Sería más bien una incómoda servidumbre calificadora o fiscalizadora que se procura simplificar al máximo. Hay profesores que tienen una concepción clara de lo que quieren que aprendan sus alumnos y orientan sus métodos de enseñanza a este propósito. Sin embargo, no suelen establecer a priori cuáles serán las *estrategias y contenidos de evaluación*. Así, el profesor planifica y ejecuta focalizado en los métodos y contenidos de su enseñanza.

Una actividad formativa consiste en afrontar y resolver la importante “brecha” entre profesores y alumnos en torno a los referentes que orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los “sistemas de evaluación”. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere algo más que una lectura reposada de este o cualquier otro documento; requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas.

Objetivos:

- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora.
- Establecer los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos para cada competencia.
- Crear y desarrollar las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas.

Contenidos:

- a) Desarrollo curricular e innovación:
 - Las competencias básicas en el aula: actuaciones curriculares y organizativas
 - Áreas, materias o ciclos de nueva implantación o que incorporen nuevos contenidos.
 - Trabajo en equipo del profesorado.
 - Desarrollo de competencias profesionales de tipo actitudinal y emocional.
- b) Inteligencia emocional
- c) Trabajo cooperativo
- d) Estrategias de intervención en el aula para atender grupos heterogéneos y alumnos con NEAE
- e) Desarrollo de una escuela inclusiva. Pautas de intervención
- f) Comunidades de aprendizaje
- g) La integración social y lingüística de los alumnos extranjeros

- h) La promoción de la igualdad de género
- i) Evaluación referida al criterio
- j) Evaluación continua y formativa
- k) Mestizaje en estrategias, procedimientos y técnicas evaluativas

2.3.3. Metodología: integración de contenidos e innovación metodológica.

Actividad formativa: *Habilidades y destrezas. Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados y relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).*

La integración de contenidos y la innovación metodológica se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, lo que se persigue es que la metodología o el método el método docente basado en el trabajo por competencias sea desarrollado como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos y contenidos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de una acción docente que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.

La necesidad de adecuar el método al contexto educativo deriva la exigencia de utilizar los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza como un recurso estratégico para potenciar el aprendizaje. No obstante, aunque en el contexto se pueden diferenciar diversas dimensiones, las más importantes son las relaciones entre los agentes del proceso didáctico: el profesor, el alumno y los alumnos entre sí. La relación profesor-alumno juega un papel importante de mediación en el aprendizaje, la interacción entre los estudiantes promueve tanto el desarrollo de los procesos cognitivos como el desarrollo de competencias transversales y el rendimiento y productividad de los participantes.

Por otro lado, el respeto a las peculiaridades cognitivas del alumno y la necesidad de favorecer su aprendizaje mediante el uso de técnicas didácticas apropiadas lleva a establecer planteamientos metodológicos globalizadores. Tanto la globalización como la interdisciplinariedad son respuestas didácticas que buscan *facilitar al profesorado la organización coherente de los contenidos, la organización de los procesos y la adquisición de las competencias.*

Por lo tanto, la integración de contenidos y la innovación didáctica (la intervención didáctica) del profesor ha de orientarse a seleccionar para cada situación didáctica el método y procedimientos que son más adecuados para lograr la motivación y la actividad del estudiante. El desafío para los profesores consiste, entonces, en diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, desde sus formas de ver y comprender la realidad, construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.

Objetivos:

- Promover y fomentar los procesos y estrategias de innovación pedagógica que den respuesta a las actuales situaciones de enseñanza - aprendizaje.
- Potenciar estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades y destrezas del profesorado
- Promover la creación de materiales y recursos didácticos por el profesorado en el marco del uso de las TICs para poder integrar conocimientos en el desarrollo curricular de su área.
- Poner al alcance del profesorado los materiales y recursos elaborados por los/as compañeros y compañeras, así como cualquier otro que se considere de interés con la creación de un banco de experiencias sobre utilización didáctica y creativa de las TICs en el aula.

Contenidos:

- a) Organización/ gestión personal
- b) Construcción del conocimiento a través de la interacción y la actividad

- c) Resolución de ejercicios y problemas: Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
- d) Aprendizaje basado en problemas: Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- e) Aprendizaje orientado a proyectos: Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
- f) Aprendizaje cooperativo: Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.

2.4. Instrumentos de la propuesta de plan de formación

Además de proponer los ámbitos de mejora, la actividad formativa, los objetivos a lograr y los contenidos en cada actividad formativa, también se contemplan en la propuesta de mejora:

- Tareas o actividades concretas a realizar.
- Responsables de la tarea
- Tiempos (distinguiendo las acciones a corto, medio y largo plazo)
- Recursos necesarios
- Evaluación: Indicadores de seguimiento (resultados a lo largo del proceso) e Indicadores de logro (resultados finales)

A continuación, se muestran dos cuadros, el primero referido a la *selección y priorización de las acciones de mejora* y, el segundo, a la *planificación de las acciones de mejora*.

Cuadro 5

Selección y priorización de las acciones de mejora

Acción de mejora ¹	Competencia básica²	Ámbito³	Prioridad⁴
1.- La coordinación y el trabajo en grupo	Trabajo en equipo	-Curricular y metodológico -Organizativo y de funcionamiento -Comunitario -Desarrollo profesional	Medio y largo plazo
2.- Integración de contenidos e innovación metodológica	Metodología	-Curricular y metodológico -Desarrollo profesional	Medio plazo
3.- Atención a la diversidad, estilos de pensamiento y acceso a conocimientos más comprensibles	Evaluación	-Curricular y metodológico -Desarrollo profesional	Medio y largo plazo

1: Acciones de mejora

- Cada acción estará, preferentemente, relacionada con una sola dimensión.
- Además, se recomienda elegir un máximo de dos acciones, para facilitar la puesta en marcha y evaluación del plan de mejora.
- Son asumidas por el profesorado de las diferentes áreas y materias.
- Cada acción comprende actividades que afectan a diferentes ámbitos de intervención.

2: Competencias profesionales básicas

- Las competencias profesionales básicas están relacionadas entre sí, es decir, aunque tienen criterios propios, son interdependientes. Es difícil incidir en una de ellas sin que se perciba mejoría en las demás.
- Aunque se priorice en las competencias descritas del plan de formación para la mejora, no se pueden olvidar ni obviar otras competencias análogas o no susceptibles de mejora, que son analizadas y desarrolladas en la vida habitual del centro como, por ejemplo, “competencia en cultura humanística y artística” o “competencia de actuación del docente en el aula”
- Las competencias se desarrollan desde todas las áreas y materias, por lo que hay que evitar relacionar el desarrollo de una competencia con la programación de un área o materia concreta.

3: Ámbito de intervención

- Una acción puede incidir en varios ámbitos (metodológico, organizativo, de desarrollo profesional y comunitario), por lo que pueden reflejarse todos ellos o bien seleccionar el que el centro considere más importante en ese momento. Por ejemplo, la acción “Establecer pautas y métodos para saber trabajar en grupo y de manera coordinada” afecta tanto al ámbito curricular y metodológico como al desarrollo profesional, comunitario y organizativo y de funcionamiento del centro.

4: Desarrollo de la acción: inmediata, a medio o a largo plazo.

- No confundir “prioridad” con el “tiempo” necesario para que el proceso y la acción lleguen a buen término. La prioridad tiene que ver con la urgencia para solucionar los problemas detectados.
- La mayoría de las acciones necesitan un mínimo de un curso de aplicación para que se demuestren eficaces o ineficaces, e incluso será necesario repetir la acción a lo largo de diferentes cursos.

- En nuestro caso, lo adecuado es elegir un curso escolar para la aplicación de la propuesta.

Cuadro 6*Planificación de las acciones de mejora*

Acción	Tareas o actividades ⁵	Objetivo a conseguir ⁶	Responsables de la tarea ⁷	Tiempos ⁸	Recursos ⁹	Evaluación ¹⁰	
						Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
1	<p>-Aprender a desarrollar habilidades para el diseño y producción de recursos para el aprendizaje y trabajo colaborativo.</p> <p>-Tomar acuerdos, de manera compartida, sobre los aspectos más relevantes del desarrollo de esta competencia.</p> <p>-Convocar y coordinar reuniones basadas en el diálogo reflexivo, para analizar necesidades, construir problemas y definir ámbitos prioritarios para los procesos de mejora en el centro.</p>	<p>-Favorecer la comunicación en el trabajo interdisciplinar y, en general, entre todo el profesorado implicado en procesos de mejora de resultados y consecución de objetivos, con objeto de mejorar la difusión y publicación de aquellos recursos que favorezcan procesos innovadores.</p> <p>-Incentivar a profesores y profesoras a abordar proyectos conjuntos, en equipo, que conlleven cambios y nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.</p> <p>-Compartir experiencias en los grupos de trabajo y con otros compañeros de otros centros.</p>	Jefe de Estudios	8 meses	<p>Biblioteca</p> <p>Sala de Juntas</p> <p>Salón de Actos</p> <p>Cañón informático</p> <p>Ordenadores portátiles</p> <p>Etc.</p>	Se ha elaborado la plantilla para recoger los errores más frecuentes en todas las áreas y materias.	Se ha completado la plantilla con los errores y fallos más frecuentes en todas las áreas y materias.

Acción	Tareas o actividades ⁵	Objetivo a conseguir ⁶	Responsables de la tarea ⁷	Tiempos ⁸	Recursos ⁹	Evaluación ¹⁰	
						Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
1	<p>-Realizar seminarios en los que se presenten herramientas y recursos para la mejora y desarrollo de esta competencia</p> <p>-Potenciar el trabajo colaborativo que favorece las conversaciones, Explicaciones, etc., en las tareas que se lleven a cabo</p>						
2			Docente de Música	8 meses	Biblioteca Sala de Juntas Salón de Actos Cañón informático Ordenadores portátiles Etc.	Se han recogido indicadores de evaluación para valorar de manera semejante los seminarios en todas las áreas y materias	Se han utilizado los indicadores de evaluación previamente acordados

Acción	Tareas o actividades ⁵	Objetivo a conseguir ⁶	Responsables de la tarea ⁷	Tiempos ⁸	Recursos ⁹	Evaluación ¹⁰	
						Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
2	<p>-Realizar cursos / seminarios sobre metodología basada en la resolución de situaciones problema y toma de decisiones (el uso de la controversia como recurso didáctico...).</p> <p>-Planificar, de manera conjunta, el desarrollo de actividades variadas: trabajos prácticos, webquest, análisis de casos, juegos de simulación, proyectos de comunicación.</p> <p>-Planificar, de manera conjunta en todas las áreas y materias, la utilización de instrumentos</p>	<p>-Promover y fomentar los procesos y estrategias de innovación pedagógica que den respuesta a las actuales situaciones de enseñanza - aprendizaje.</p> <p>-Potenciar estrategias para favorecer el desarrollo de las habilidades y destrezas del profesorado</p> <p>-Promover la creación de materiales y recursos didácticos por el profesorado en el marco del uso de las TICs para poder integrar conocimientos en el desarrollo curricular de su área.</p> <p>-Poner al alcance del profesorado los materiales y recursos elaborados por los/as compañeros y compañeras, así como cualquier otro que se considere de interés con la creación de un banco de experiencias sobre utilización didáctica y creativa de las TICs en el aula.</p>					

Acción	Tareas o actividades ⁵	Objetivo a conseguir ⁶	Responsables de la tarea ⁷	Tiempos ⁸	Recursos ⁹	Evaluación ¹⁰	
						Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
2	<p>didácticos variados: películas, artículos de prensa, programas de televisión, etc.</p> <p>-Participación en proyectos de uso de nuevas tecnologías</p>						
3	<p>-Participar en el diseño curricular, en la definición de competencias, en la operación del currículum y ser corresponsable de la evaluación.</p> <p>-Analizar las actividades relacionadas con el conocimiento y desarrollo de esta competencia que se llevan a cabo en las</p>	<p>-Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora.</p> <p>-Establecer los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos para cada competencia.</p> <p>-Crear y desarrollar las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas.</p>	Docente de Música	8 meses	<p>Biblioteca</p> <p>Sala de Juntas</p> <p>Salón de Actos</p> <p>Cañón informático</p> <p>Ordenadores portátiles</p> <p>Etc.</p>	Se ha elaborado la plantilla para recoger los errores más frecuentes en todas las áreas y materias	Se ha completado la plantilla con los errores y fallos más frecuentes en todas las áreas y materias.

Acción	Tareas o actividades ⁵	Objetivo a conseguir ⁶	Responsables de la tarea ⁷	Tiempos ⁸	Recursos ⁹	Evaluación ¹⁰	
						Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
3	<p>aulas.</p> <p>-Elaborar un protocolo de actuación para hacer presentes los conocimientos relacionados con ésta competencia compartidos por todas las áreas y materias y áreas</p> <p>-Valorar los diferentes estilos de pensamiento y conocimiento para aprender a modificar su práctica de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>-Proveer de diversas fuentes de información y formar a sus alumnos en la búsqueda, selección,</p>						

Acción	Tareas o actividades ⁵	Objetivo a conseguir ⁶	Responsables de la tarea ⁷	Tiempos ⁸	Recursos ⁹	Evaluación ¹⁰	
						Indicadores de seguimiento	Indicadores de logro
3	análisis, síntesis y generación de nuevos conocimientos.						

5: Actividades concretas

- Una acción puede concretarse en varias tareas o actividades. En este caso, todas las tareas o actividades estarán relacionadas con la acción principal.
- Las distintas actividades que concretan una acción guardan relación con los distintos ámbitos de la vida del centro.
- El sujeto de las actividades es el conjunto del profesorado del centro encargado de implantar el plan de mejora, por lo tanto, no hay que confundir estas actividades con las actividades de aula dirigidas al alumnado. Por ejemplo, “escuchar canciones tradicionales diversas” es una actividad de aula que tienen que hacer los alumnos; en el plan de mejora debería constar “proponer en todas las áreas y materias actividades con distintas finalidades de escucha de canciones tradicionales variadas”.

6: Objetivos a alcanzar

- Los objetivos pertenecen al plan de mejora, no son objetivos didácticos para el alumnado.
- Son coherentes con el itinerario propuesto al definir las actividades.

7: Responsables de la tarea

- Profesores y profesoras son los responsables en una actividad y conviene que se determine también un único responsable de la misma.
- El profesor o profesora responsable supervisa el desarrollo e implantación de la actividad, si se cumplen los tiempos asignados, si los recursos planificados se han logrado o puesto en práctica...etc.

8: Tiempos

- Marcará el inicio y la finalización de la actividad y la periodicidad de la misma y se refiere al desarrollo de las tareas (cuándo se van a implementar), no al tiempo que se va a dedicar

9: Recursos

- Estarán a disposición del centro.
- Se especifican los recursos humanos y materiales.
- Es conveniente reflejar los recursos disponibles y los recursos que serían necesarios incorporar al centro.

10: Evaluación

- Los indicadores de logro están relacionados con la consecución del objetivo final de cada acción
- Los indicadores de seguimiento son indicadores que miden los resultados a lo largo del proceso marcan las secuencias intermedias y sirven para determinar si la tarea o actividad se está cumpliendo tal y como se planificó.

CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados presentados en los estudios desvelan suficientes datos que nos permiten comprobar si esta investigación da respuestas al objetivo general que nos planteamos, es decir, conocer la percepción y valoración que el profesorado de Educación Musical de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria tiene acerca de las principales competencias que sustentan su desempeño profesional y que consideran necesarias para un adecuado y eficaz ejercicio y cumplimiento de su labor diaria. En este sentido, y aunque a lo largo del trabajo se han recogido conclusiones en distintos capítulos, en este apartado comentaremos, sin que se considere una reiteración de las mismas, las conclusiones más relevantes del conjunto de la investigación.

A continuación, exponemos las conclusiones de los datos más sobresalientes en función de los objetivos específicos.

1. Respecto al objetivo: *Determinar las tareas y funciones propias que teóricamente son requeridas por la norma, buscando enumerar y relacionar las competencias que están a la base de cada una de dichas tareas y funciones, desde una perspectiva teórica cualitativa, y contrastando lo analizado con la perspectiva de una muestra representativa de profesores de Música de la isla de Gran Canaria*, los resultados nos indican que:

- **Conclusión 1:**

Desde la percepción de los profesores y profesoras de la Especialidad de Música de Educación Primaria, el trabajo por competencias del docente se centra en elementos que versan sobre lo que el citado profesor o profesora *sabe y sabe ser/ estar* (Competencias específicas), es *capaz de hacer y quiere hacer* (Motivación) en su puesto de trabajo y, además, lo *hace* (Actividades).

- **Conclusión 2:**

Para los docentes de Música, las experiencias vividas en la labor diaria, el saber transmitir las ideas y conocimientos, tener habilidades sociales y empatía, procurar

atención a la diversidad, tener implicación, compromiso y motivación en el trabajo, saber escuchar y ponerse en el lugar del otro, saber manejarse y trabajar en equipo, planificar actividades y tareas funcionalmente activas y dinámicas para el alumno y preparar son las dimensiones que caracterizan el perfil del docente eficaz que desarrolla sus capacidades y competencias profesionales.

- **Conclusión 3:**

Las competencias generales están bien asentadas en el currículo y que las mismas forman parte de la labor diaria del docente. Los profesores y profesoras, en sus respuestas, expresan una actitud activa y un compromiso profesional.

2. Respecto al objetivo: *Analizar la valoración que los profesores de Música muestran hacia aquellas competencias que consideran más importantes en Educación Primaria*, los datos nos indican que:

- **Conclusión 1:**

La visión y la creencia que tiene el profesorado de Educación Musical de Primaria de la isla de Gran Canaria de entender y percibir las competencias generales es muy favorable y los resultados obtenidos no hacen sino pensar que los mismos están seguros del trabajo orientado a las competencias.

- **Conclusión 2:**

La opinión de los docentes de Música acerca de las competencias generales en Educación Primaria es bastante favorable. El conjunto de resultados que se extraen de las variables Actividades, Trabajo en Equipo, Motivación, Metodología y Evaluación muestran una considerable seguridad, estabilidad y homogeneidad de respuestas por parte del profesorado de Música, indicativo de que las citadas competencias generales gozan de la aceptación y conformidad por parte de los mismos.

- **Conclusión 3:**

Completando la anterior conclusión, los datos terminan de revelar que los docentes de Música comparten fines comunes formativos, sabiendo que el trabajo en equipo y la motivación en la labor diaria deja ver la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable, todo ello encaminado a lograr la concreción de estrategias y actividades para contribuir, desde su especialidad de Música, al desarrollo de las competencias generales.

- **Conclusión 4:**

En orden de mayor a menor, las dimensiones de las competencias mejor valoradas son la Motivación en primer lugar, les siguen las Actividades, el Trabajo en Equipo, la Evaluación y la Metodología.

3. Respecto al objetivo: *Establecer las características y elementos predictores (competencias específicas) comunes (si existieran) que están presentes en los docentes de música y que, a juicio de éstos, son consideradas adecuadas y deseables para realizar buenas prácticas y un desempeño profesional eficaz en esta profesión,* los resultados indican que:

- **Conclusión 1:**

La forma de sentir y valorar que tiene el docente de Música las variables competenciales específicas que configuran su trabajo es muy positiva y las consideran indispensables para el desempeño profesional eficaz.

- **Conclusión 2:**

Las categorías que definen a las competencias específicas son valoradas por los docentes de Música de forma muy favorable, manifestando la importancia que éstas tiene para el ejercicio y labor profesional docente.

- **Conclusión 3:**

Las competencias más valoradas para el desempeño eficaz de la labor docente son las que presentan un carácter moral: la *actuación ética del docente* y la *actuación del docente en el aula* y en tercer lugar las competencias que tiene que ver con la

transmisión de valores artísticos y musicales y el respeto por sus manifestaciones y su entorno. Las menos valoradas corresponden con el desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical, la aplicación de las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje y la actuación del docente en el marco del centro escolar.

- **Conclusión 4:**

El profesorado de música se siente seguro y tiene claro qué competencias específicas consideran más adecuadas y óptimas para su labor profesional diaria, pero reconoce que su labor dentro del Centro escolar no sea lo suficientemente efectiva, ya que debería mejorar el trabajo colaborativo para optimizar su actividad profesional.

4. Respecto al objetivo: *Averiguar si existe, por un lado, relaciones lineales y, por otro, diferencias significativas, entre los componentes que estructuran y forman la variable competencial general y la variable competencial específica*, los resultados nos indican que:

- **Conclusión 1:**

Existen relaciones altamente positivas entre los componentes de la variable competencial general y específica, así como diferencias estadísticamente significativas.

- **Conclusión 2:**

La dimensión *Competencias Específicas* es el elemento vertebrador y que marca significación con el resto de las dimensiones.

El componente *Motivación* también se postula como elemento discriminante con el resto de las dimensiones, excepto con *Competencias Específicas*, ésta obtiene una valoración más alta.

Por este orden, *Competencias Específicas* y *Motivación* se constituyen como las variables “base” en la que las demás dimensiones se apoyan y se relacionan significativa y positivamente.

- **Conclusión 3:**

Para los profesores y profesoras de Música las *Competencias Específicas*, la *Motivación* y las *Actividades* son las que mayor importancia conceden, siendo éstas las que marcarían la tarea docente y el desempeño profesional eficaz.

- **Conclusión 4:**

Las competencias que se estructuran como los elementos que sustentan el desempeño eficaz de la labor docente para los profesores y profesora de Música son las relacionadas con el “saber y saber estar”, el “querer y poder hacer” y el “saber hacer”.

5. Respecto al objetivo: *Comprobar si existen diferencias significativas en la valoración que ofrece el profesorado de Educación Musical de la etapa de Primaria sobre las competencias en función del sexo, edad, años de docencia y tipo de Centro Educativo*, los resultados nos indican que:

- **Conclusión 1:**

Se dan diferencias significativas en las variables competenciales generales y específicas en función del sexo, la edad y los años de dedicación a la docencia. Sin embargo, en el tipo de Centro Educativo no se establecen contrastes de medias.

- **Conclusión 2:**

Las diferencias de medias significativas se localizan en función del sexo en la variable *Motivación* (competencia de “querer y poder hacer”).

Tanto en variable edad como en años de docencia existen diferencias de medias en las dimensiones *Actividades*, (competencia de “saber hacer y querer hacer”), *Trabajo en Equipo* (competencia de “querer y poder hacer”) y *Competencias específicas* (competencia de “saber y saber estar”).

- **Conclusión 3:**

A mayor edad y años dedicados a la docencia menor es la valoración que se tiene de los componentes principales que vertebran las competencias generales y específicas.

6. Respecto al objetivo de la investigación reflejada en el Capítulo V: *Realizar una clasificación de las respuestas alcanzadas por los docentes de Música en base a las competencias profesionales básicas que debe tener un profesor en su labor diaria con el fin de categorizar la información obtenida y proponer una aproximación conceptual*, los resultados indican que:

- **Conclusión 1:**

Se puede afirmar que los docentes de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria tienen una visión realista de la función docente; por ello, destacan, en sus opiniones, las competencias referidas a las Competencias específicas, la Motivación y la Empatía (*saber, saber estar, saber hacer, querer y poder hacer*) como elementos principales y necesarios en la conformación del profesor o profesora.

- **Conclusión 2:**

Las variables competenciales a mejorar para los docentes de Música son el Trabajo en Equipo, la Evaluación y la Metodología, siendo los elementos o componentes a aplicar un plan de mejora los referidos a: la vinculación al trabajo en grupo, la coordinación del equipo o grupos de trabajo, la mejora de resultados académicos, la atención a la diversidad de estilos de pensamiento, el acceso a conocimientos más comprensibles y la integración de contenidos e innovación metodológica.

- **Conclusión 3:**

Con los datos obtenidos, se ha podido emitir una aproximación conceptual del término de docente eficaz en su desempeño profesional diario basado en las respuestas esgrimidas por los profesores y profesoras acerca del trabajo basado en las competencias.

Para los profesores y profesoras de Música de Educación Primaria de la isla de Gran Canaria un docente eficaz es aquel que *reúne condiciones y destrezas adecuadas para planificar actividades, está implicado con su trabajo diario (en el aula y en el centro), posee formación personal - profesional y muestra interés y compromiso en la ejecución de tareas. Asimismo, para el buen desarrollo profesional y poder actuar con eficacia y éxito, es necesario que el docente posea buenos conocimientos de contenidos y aspectos metodológicos, así como un buen uso y manejo de recursos y herramientas, lo cual le ayudará en el trabajo interdisciplinar; todo ello se ve favorecido por el manejo de habilidades sociales y la observación de los resultados.*

Una de las conclusiones más importantes es que los resultados desvelan que para la muestra de docentes de Música de Primaria de la isla de Gran Canaria, el trabajo centrado en las competencias tendría como sustento y base las *Competencias Profesionales Específicas* de su especialidad, la *Motivación* y las *Actividades (Competencias Generales)* para un desempeño eficaz y sobresaliente de su labor diaria. Y dentro de esas competencias profesionales específicas, estaría las *competencias transversales o comunes*: la *actuación ética del docente* y la *actuación del docente en el aula*; y las *competencias musicales o específicas*: la *transmisión de valores artísticos y musicales* y el *respeto por sus manifestaciones y su entorno*.

Se puede apreciar, pues que, para un buen rendimiento de la función docente, el conocimiento de las materias, el interés y el alto nivel de compromiso y la planificación, la gestión y la ejecución de tareas, son cualidades, capacidades y actitudes y aptitudes que el profesor y la profesora de Música valoran como las más adecuadas y cercanas para alcanzar y tener un buen desempeño profesional.

Por tanto, el profesorado presenta una visión y sentir de la enseñanza centrada en las competencias bastante óptima y una actitud hacia el marco de las competencias generales y específicas en Educación Primaria sólida y segura. Además, los datos reflejan que las competencias en educación suponen un paso adelante en la puesta en práctica del conocimiento, en enfatizar aspectos más funcionales de la práctica profesional y en servir

de ayuda para la formación de los docentes, todo ello encaminado a reforzar el desempeño eficaz de la profesión y la práctica docente con el fin de mejorarla. Al este respecto, la formación, básica y continua, es un elemento clave en la construcción del perfil y del rol del docente.

La perspectiva aportada por los docentes de Música nos ha permitido elaborar un perfil más ajustado del trabajo orientado a las competencias en educación, además, de que pueda responder a las demandas tanto desde dentro del propio organismo (instituciones educativas), como desde la sociedad (padres y alumnos), que es, en definitiva, y en última instancia, los alumnos, los que se benefician de sus enseñanzas.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Este último punto trata de representar las posibles vías de reflexión en torno a las limitaciones y líneas de investigación futuras del enfoque por competencias como perspectiva y valoración de las mismas por parte del docente de música y, asimismo, de aquellas competencias que consideran fundamentales para el desempeño eficaz de la función docente. Por tanto, lo que se pretende es dejar la puerta abierta a futuras investigaciones en el terreno educativo.

A continuación, se presentan algunas sugerencias y/ o propuestas de líneas de investigación futuras:

1. Profundizar en los motivos específicos por los que el profesorado de Música de Educación Primaria muestra unos niveles de valoración inferiores en las dimensiones competenciales de Trabajo en Equipo, Evaluación y Metodología.
2. Realizar el mismo Estudio que se ha llevado a cabo en este Trabajo, pero con muestras representativas y estratificadas más amplias del conjunto de la población de profesores de Música de Educación Primaria de las Islas Canarias.
3. Trasladar los objetivos que se han planteado en este Trabajo a la Etapa de Secundaria para poder comprobar si las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación son coincidentes o no con ese nivel de enseñanza:
 - 3.1 Al conocer la percepción del profesorado de música de Educación Primaria y Secundaria acerca de la importancia de las competencias propuestas para el ejercicio de su actividad profesional y de su utilización en la práctica, sería de utilidad saber su opinión acerca de la preparación recibida en su formación inicial para el ejercicio de dichas competencias. De este modo se podría apreciar si la preparación recibida se corresponde con la valoración que el profesorado les ha otorgado.

4. Investigar con profesores y profesoras de otras Especialidades (lengua extranjera, educación física, etc.) y generalistas los mismos propósitos que se han perseguido en esta Tesis Doctoral y comparar los resultados con los obtenidos por los profesores de Música.
5. Las competencias mejor valoradas y definidas en este estudio puedan servir de guía u orientación tanto para formadores del profesorado como para los propios docentes. Por ello, se hace preciso ahondar en el conocimiento de las competencias que configuran el desempeño eficaz profesional del profesorado de música para facilitar a los formadores del profesorado el diseño de asignaturas en función de su aplicabilidad y no sólo con base a unos contenidos disciplinares.
6. Llevar a la práctica el plan de mejora propuesto en el capítulo V de esta tesis, analizando el posterior impacto en la práctica profesional de los docentes que reciben la formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Addessi, A. R. (2005). *Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola de base*. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9 – 23). Morlacchi, Perusina: Università de Modena e Reggio Emilia.
- Agudelo, M. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Aguilar, R. (2012). *Propuesta de un proyecto de formación inicial de los cuerpos de policía local de la comunidad valenciana basado en competencias*. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.
- Alcover, C. M., Martínez Iñigo, D., Rodríguez Mazo, F. y Domínguez Bilbao, R. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. Formación profesional*, 2, 23-27.
- Alles, M. (2005). *Gestión por competencias*. El Diccionario. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Anderson, N., Herriot, P. y Hodgkinson, G. P. (2001). *The practitioner-researcher divide in Industrial, Work, and Organizational (IWO) psy-chology: Where are we now, and where do we go from here?* *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 391-411.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (Vol.1)*. Madrid: ANECA
- Ansorena, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Argundín, Y. (2009). *Educación basada en competencias*. México: Trillas
- Arnold, J. y Mackenzie, K. (1992). *Self-ratings and supervisors ratings of graduate employees competences during early career*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 235-250.

- Ballantyne, J. y Packer, J. (2004). *Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers*. Music Education Research, 6(3), 299 – 312. doi:10.1080/1461380042000281749
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1988). *Organisational applications of Social Cognitive Theory*. Australian Journal of Management, 13, (2), 275-302.
- Bandura, A. (2006). *Social cognitive theory*. En S. Rogelberg (Ed.), Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology. Beverly Hills: Sage.
- Baron, R. A y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall
- Bee, F. y Bee, R. (1994). *Training needs analysis and evaluation*. London: Institute of Personnel Psychology.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal Vázquez, J. y Calvo Niño, M^a. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla
- Blanco, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Bolívar, A. (2008). *El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior*. Revista de docencia universitaria, (RedU), 11.
- Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. En N. Schmitt y W.C. Borman (Eds.). Personnel Selection in Organizations (pp., 71-98). San Francisco: Jossey-Bass.

- Borman, W.C. y Motowidlo, S.J. (1997). *Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research*. Human Performance, 10 (2), 99-109.
- Borman, W.C., Penner, L.A., Allen, T.D. y Motowidlo, S.J. (2001). *Personality predictors of citizenship performance*. International Journal of Selection and Assessment, 9, 52-69.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager. a model for effective managers*. New York: Willey.
- Bricall, J. M. y Brunner, J. J. (2000). Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. *Regulación y financiamiento*. Documento Columbis sobre gestión universitaria.
- Brill, J. M., Bishop, M. J. y Walker, A. E. (2006). The competencies and characteristics required of an effective project manager: A web-based Delphi study. *Educational Technology Research and Development*, 54 (2), 115-140.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). *Actitudes*. En “J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social*”. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (2010). *Las pseudociencias*. Pamplona: Laetoli.
- Bunk, O. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Formación Profesional. Revista Europea, 1/1994. 8-14.
- Burke, J.W. (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: The Farmer press.
- Bustamante, G. Et al (2002). *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Colombia: Alejandría publicaciones
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Cabrerizo, J. et al. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Campbell, J.P. y Kuncel, N.R. (2001). Individual and Team Training. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work*

- & Organizational Psychology (Vol. 1: Personnel psychology, pp. 165-199). London, UK: Sage.
- Campbell, J.P., McHenry, J.J. y Wise, L.L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43, 312-333.
- Campón, E. (2004). Poder, saber, saber hacer, querer hacer. Evolución del concepto de competencia, en *Training & development digest*, nº 49, págs, 24-26, ISSN 1137-2230. Madrid: Griker Orgemer.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Cantera, F. J., García-Morán, R., y Gómez, O. (1996). *Ingeniería por competencias*. *Capital Humano*, 95, 36-41.
- Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de Primaria. *Música y Educación*, 76, 24 – 45.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España. Disponible en <http://www.tesisenred.net/handle/10803/11079>.
- Cardona, P. y Rey, C. (2008). *El liderazgo centrado en la misión: cómo lograr el liderazgo en toda la organización*. Ocasional paper 08/04. Barcelona: IESE.
- Cardona, P. y Rey, C. (2010). *Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo. Ideas*. Revista de antiguos alumnos del IESE, 118, 1-3.
- Carrillo Aguilera, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación*, nº 3, p 11-21.
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 33, pp. 1 - 26 Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>
- Carrillo, C., y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura & Educación*, 24(3), 319 –335.

- Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) (2005). *Musicien intervenant à l'école*. Recuperado el 30 de octubre de 2016, de http://lesla.univlyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf_Referentiel_de_compétences_du_musicien_intervenant-4.pdf
- Cepeda, J. M. (2005). *Metodología de la enseñanza basada en competencias*. Revista Iberoamericana de Educación , 5.
- Cheetham G, Chivers G. (1998). *The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competencebased approaches*. Journal of European Industrial Training. Vol.22-7, p.267-276.
- Chomsky, N. (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa. Ed. 1999.
- CIDE (2002). *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de educación y Ciencia.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01)*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 14.6.2002, ES.
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2015) *Difusión del currículo de Educación Artística de Educación Primaria*. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/continuidad/difusion-curriculos-primaria/>
- Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2016). Buscador de centros: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/centros/centros_
- Consejo Europeo (2001). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo*. Estocolmo, 24 de marzo de 2001.
- Corominas, E. (2001). *Competencias Genéricas en la Formación Universitaria*. Revista de Educación, n° 325, pp. 299-321
- Corominas, J. (1987). *Diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Correa, J.E. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Servicio de Publicaciones. Colombia Universidad del Rosario.

- Costa, M. y López, E. (2006). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del counseling*. Madrid: Pirámide.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Dalziel, M. M., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.
- De Juana, Á. (2010). *Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior*. *Foro de educación*, 12, 69-91.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros responsables de Educación Superior*. Bolonia (Italia): 19 de junio.
- DECRETO 126/2007 (2007) *Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC N° 112. Miércoles 6 de junio de 2007 - 902
- DECRETO 89/2014 (2014) *Decreto 89/2014 de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC N° 156. Miércoles 13 de agosto de 2014 – 3616
- Del Álamo, L. (diciembre de 2013). *Música y LOMCE*. *Revista de Música Sineris* (n°14). Recuperado de: http://www.sineris.es/musica_y_lomce_punto_final.html
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNSECO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (1994). *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*. En: *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE

- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de las competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz e cambio?* Perfiles educativos, vol. 28, núm. 111, 7-36.
- Dirube, J. L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias. Lecciones aprendidas.* Barcelona: Gestión 2000
- Domínguez Nonay, B. (junio de 2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE. *Fórum Aragón*, (nº 12), pp. 50-52.
- Drake, K. & Germe, F. (1994). *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison?* Thessaloniki: CEDEFOP.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción profesional.* Revista de Investigación Educativa Vol. 20 No.1.
- Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (1999). *Competencies Development Through Vocational Education and Training.* Preparatory Papers in Conference Comparative Vocational Education and Training Research. Bonn: CEDEFOP
- Echeverría, B.J.; Isus, S.; Sarrasola, L. (2001). *Cualificaciones-Competencias: la contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT.* Madrid: Instituto Nacional de Empleo e Instituto Nacional de Cualificaciones educativos/buscador-centros/
- EEES (2001). *Declaración de Praga.* Bruselas: European University Association
- EEES (2003). *Declaración de Graz. Hasta el 2010 y más allá.* Bruselas: European University Association
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. Disponible en http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero, J.M. (2007). *Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos.* Revista de docencia universitaria, (RedU), 2 (3).
- EURIDYCE (2002). *El sistema educativo español. Informa Nacional 2001.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- EURIDYCE (2003). *Las Competencias Clave.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- EURYDICE (2002) *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* En Internet http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_FR_ES.pdf#search=%22eurydice%20%2B%20%22competencias%20clave%22%22
- Fernández Enguita, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa.* Madrid: CIDE.
- Fernández, G. (Coord.) (2005). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos.* Barcelona: Ediciones Deusto.
- Fernández, J. (2005). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos.* Madrid: Pearson
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en valoración de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación y programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos de salud* (pp. 21-47). Madrid: Síntesis.
- Fernández-Ríos, L. (2010). *Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia?* *Innovación Educativa*, 20, 157-166.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa.* Madrid: Morata
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- Foss N. J. (2004). *Cognition and Motivation in the Theory of the Firm: Interaction or Never The Twain Shall Meet?* *Journal des Economistes et des Etudes Humaines*. Vol.14, p.1-24.
- Gallego, R (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria.* Santafé de Bogotá. .D.C. Universidad Pedagógico Nacional.
- García, J. M. (1998). *Diez preguntas sobre selección por competencias.* *Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal*, 6, 26-31.
- García, L. y Fernández, S. J. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 29 (2), 46-50.
- García-Peñalvo, F. J. (2011). La Universidad de la próxima década: La Universidad Digital. En C. Suárez-Guerrero & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *Universidad y Desarrollo Social de la Web* (pp. 181-197). Washington DC, USA: Editandum.

- García-Sáiz, M. (2000). *Factores clave en el desarrollo de competencias*. En “E. Agulló, C. Remeseiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*”. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García-Sáiz, M. (2004). *No son competencias todo lo que reluce*, En C. M. Alcover, D. Martínez Iñigo, F. Rodríguez Mazo y R. Domínguez Bilbao, *Introducción a la Psicología del Trabajo* (383-385). Madrid: McGraw-Hill.
- García-Sáiz, M. (2011). *Una revisión constructiva de la gestión por competencias*. *Anales de psicología*, vol. 27, nº 2 (mayo), 473-497. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004). *La decadencia de los tests de inteligencia*. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Coords.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Gavino, A. (2008). *Establecimiento de objetivos, planificación de actividades y administración de tiempo*. En F. J. Labrador (coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Gil, J. (2007). *La evaluación de competencias laborales*. Facultad de Educación. UNED. *Revista Educación*, XX1. 10, 83-106.
- Gimeno, J. et al. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós
- Gómez, S., Álvarez, M. A., de Bernardo, J. M., Bolaños, P., Cejudo, R., Fernández, F., Viforcós, M. I. (2010). Una propuesta docente para el EEES: Cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna (I). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 105-120.
- Gonczi, A (1997). *Problemas asociados con la implementación basada en la competencia*. En *Formación basada en la competencia laboral*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.

- González Hernández, F. (2016). *Análisis sobre la formación musical de los maestros en los diferentes marcos legislativos de la España Contemporánea*. Servicio de publicaciones. ULL
- González, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). *Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior*. REDIE, 11(1), 33-46.
- Goñi Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro
- Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro - Educación Universitaria
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learning across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- Guerrero, A. (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*. Revista Complutense de Madrid, vol. 10, nº 1: 335-360.
- Guerrero, A. (2005). *La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales*, en BRUNET, I. (Ed.) (2005): *“Competencias, igualdad de oportunidades y eficacia en la formación continua”*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, 65-88.
- Gutiérrez, S. y Heredero, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión por competencias en el ámbito empresarial y su aplicación a la universidad*. Revista Complutense de Educación, Vol. 21 Núm. 2 (2010) 323-343
- Guzmán, Y., y Campos, V. (2009). *Las competencias profesionales: una visión desde diferentes enfoques teórico*, en: Antología Universitaria Guantanamera. Cuba: Editorial Universitaria
- Hager, P y Gonczi, A. (1996). *Profession and competencies*, in Edwards, R. Boundaries of adult learning, Routledge, London and New York.

- Hager, P. y Beckett, D. (2002). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencia*. En A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Méjico: Limusa.
- Hans-Gerd, J. et al. (2008). *Perspectivas de la ciencia policial en Europa*, Bramshill. www.cepol.europa.eu
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona. Editorial Graó.
- Hay Group. (2004). *Las Competencias: clave para una Gestión Integrada de los recursos humanos*. España, Ediciones Deusto.
- Hayes, R.H. (1985). *Strategic Planning Forward in Reverse*. *Harvard Business Review*, vol. 63, noviembre-diciembre, pp.111-119.
- Heidegger M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. México: Fondo de Cultura Económica
- Hellerriegel, D. (2009). *Administración: un enfoque basado en competencias*. México: CenageLearning.
- Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill (5ª Ed.)
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente*. Tenerife: Tafor
- Hoffmann, T. (1999). *The meaning of competency*. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 23 Num. 6 pp.27-285.
- Hondeghem, A. & Vandermeulen, F. (2000). *Competency management and Dutch civil service*. *The International Journal of Public Sector Management*, Vol. 13 No. 4 pp. 342- 353.
- Hooghiemstra, T. (1992). *Gestión integrada de recursos humanos*. En. A. Mitrani y otros (Coords.), “*Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*”. Bilbao: Ediciones Deusto, 13-42.
- Hooghiemstra, T. (1996). *Gestión integrada de recursos humanos*. En M. M. Dalziel, J. C. Cubeiro y G. Fernández (coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto.

- Horton, S. (2000). *Introduction –the competency movement: Its origins and impact on the public sector*. The International Journal of Public Sector Management, Vol. 13, No. 4, pp. 306-318.
- Husserl, E. (1967). *Una Fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Madrid: Investigaciones lógicas.
- Hyland, T. (1994). *Competence, Education and NVQs. Dissenting Perspectives*. Londres: Cassell.
- Hymes S, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción de Juan Gómez. *Revista Forma y Función* No. 9.
- Imants, J. y Van Veen, K. (2009). Teacher Learning as Workplace Learning. En N. Verloop (Ed.), *International Encyclopedia on Education* (3.a Ed.) (569-574). Amsterdam: Elsevier. Recuperado de <http://www.klaasvanveen.nl/texts/imantsvanveen2009.pdf>
- Isus, S. et al. (2002). *Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía. Barcelona: Una visión crítica
- Jessup, G., (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Palmer Press.
- JESSUP, G.. (1991) *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, Falmer Press, London.
- Jones, L., y More, R. (1995). *Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project*, British Journal of Education and Work, 2, 78-92.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*, En “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado”. 12, 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Kanungo, R. N. y Misra, S. (1992). *Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills*. *Human Relations*, 45, 12, 1311-1332.
- Kerlinger, F.N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.

- Kessler, R.C. y Greenberg, D.F. (1981). *Linear panel analysis: Models of quantitative change*. London, UK: Academic Press, Inc.
- Klein, A. L. (1996). *Validity and reliability for competency-based systems: Reducing litigation risks*. Compensation and Benefits Review, 28, (4), 31-37.
- Klotman, R. (Ed.) (1972). Teacher Education in Music. Final report. Washington-D.C.: Music Educators National Conference.
- Kounin, J. y Doyle, W. (1975). Degree of Continuity of a Lesson's Signal System and the Task Involvement of Children. *Journal of Educational Psychology*, 67, 159-164.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Latham, G. P. & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*, Paris: Les Editions d'Organisations. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1995). *Real Decreto 797/1995*.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- León, O.G. y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Leong, S. (1996). *The relationship between music competencies perceived as important for novice teachers and the professional expectations of high school music teachers in Australia*. (Tesis doctoral). University of Western Australia, Australia.
- Levy-Leboyer, C. (1996), *Gestión de las competencias*. Ed. Gestión 2000
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.
- Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. Boletín Oficial del Estado, núm. 89. Jefatura del Estado.
- Ley orgánica (1/1990). *Ley Orgánica de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial de Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990. Jefatura del Estado.
- Ley Orgánica (2/2006). *Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207 (50 págs.). Jefatura del Estado.

- Ley Orgánica (4/2000). *Ley Orgánica de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. BOE, núm. 10, de 12/01/2000
- Ley Orgánica (5/2002). *Ley Orgánica de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* Boletín Oficial del Estado, núm. 147, de 20 de junio de 2002, páginas 22437 a 22442 (6 págs.). Jefatura del Estado.
- Ley Orgánica (5/2002). *Ley Orgánica de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. BOE, núm. 147 de 20 de junio de 2002.
- Ley Orgánica (8/2013). *Ley Orgánica de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.). Sección I. Disposiciones generales. Jefatura del Estado
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Valencia: Editorial ESIC.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, nº 3 (octubre), 1151-1169
- Lofland, J. y Lofland H, L. (1995). *Analyzing Social Settings*. Belmont CA: Wadsworth;
- López Rodríguez, P. (2015). *Competencias psicológicas básicas y formación y en materia de seguridad*. Tesis Doctoral. ULPGC.
- Losada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Luján y colaboradores (2015). *Características psicológicas en las competencias profesionales de la policía local en Canarias: desarrollo y optimización de los protocolos de selección, formación y del rendimiento organizacional*. Dirección General de Seguridad y Emergencias. Gobierno de Canarias.
- Luzón, A., Sevilla, D. y Torres, M. (2009). *El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias*. *Avances en supervisión educativa*, 10, 89-98.
- Macedo, D. (2014). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica (Austral).
- Manzanares, A. (2004). *Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación*. *Bordón*, 304, 289-304.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

- Martín Arribas, M. C. (2004). *Diseño y validación de cuestionarios*. En *Matronas Profesión*, 5 (17), pp.23-29. Disponible en http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Martínez Arias, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez, M. y Crespo, E. (2007). *La evaluación en el marco del EEES: el uso del portafolio en Filología Inglesa*. *RED U*, 1, 161-175.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. *Emotion*, 3(1).
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than intelligence*. En *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- McLagan, P. (1997). *Competencies: The next generation*. Training & Development, May.
- MEC. (2015) *Organigrama del sistema educativo español*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema_educativo.html
- MEC. (2015). *LOMCE. Paso a paso: Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4/LOMCEd_pasoapaso_primaria_v4.pdf
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). *Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas*. *Revista de Educación*, 362. Universidad de Oviedo.
- Mertens, L (1998). *Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Madrid: OEI-IBERFOP

- Mertens, L. (1996). *Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models*. Montevideo: Cinterfor/ILO
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-OIT/Cinterfor.
- Mirabile, R.J. (1997). *Everything you wanted to know about competency modelling*. *Training & Development*, 51 (8): 73-77.
- Miranda, M. (2003). *Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional*, en “*Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*”. Santiago de Chile. Universitaria
- Mischel, W. (1999). *Introduction to personality*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Mischel, W. (2004). *Toward an integrative science of the person*. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Mitrani, A. et al (1992). *Las competencias: claves para una gestión integrada de recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Moliner, M. (1986). *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó
- Montero, M. (2010). *El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. Tejuelo, pp 19-37.
- Montmollín, M. (1984). *L'intelligence de la tache*. Berne: Peter Lang.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, 13 - 37.
- Morales, P. (2000). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Universidad Rafael Landívar: Guatemala
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230
- Motowidlo, S.J. (2003). Job performance. En W.C. Borman, D.R. Ilgen, R.J. Klimoski y M.U. George, *Handbook of psychology: industrial and organizational psychology, Vol 12 (pp. 39-53)*. Nueva York: John Wiley&Sons.

- Motowidlo, S.J., Borman, W.C. y Schmit, M.J. (1997). *A theory of individual differences in task and contextual performance*. *Human Performance*, 10, 71-83
- Muchinsky, P. M. (2001). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Paraninfo.
- Mulder, M (2007). *Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente*. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40: 5-24.
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Viena: Institut für Musikpädagogik. Disponible en <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Navas, M. J. (Coord.) (2001). *Métodos y diseños de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Ocampo, C. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional y proyecto educativo municipal*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competentes*. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper. <http://oecd.org>
- Oecd (2002). *The Definition and Selection of Key Competencies*. París: OECD
- ORDEN ECD/65/2015 (2015) *Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a7003 (18 págs.)
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2000): *FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones*. Montevideo: Cinterfor/ OIT

- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Parlamento europeo (2006). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo relativo a la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Unión Europea.
- Parry, S. R. (1996). *The Quest for Competence*. *Training Magazine*, July, 1996, pp48-56.
- Pelechano, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pelechano, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis neurológico*. Valencia: Alfaplus.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2011). *Dirección y gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P (2008). *Transmisión de conocimientos y competencias. El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*, 5, 21-35 Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., Martín, R., Guardia, S., Cervelló, J., Fernández, P., Martínez, M., y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241,447-466.
- Peters, O. (2000). The transformation of the university into an institution of independent learning. In T. Evans y D. Natien, “*Changing University Teaching. Reflections on creating educational Technologies*” (pp. 10-23). London: Kogan.
- Piaget, J. (1967). *Biología y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Prahalad, C. K., y Hamel G. (1990). *The Core Competence of the Corporation*. Harvard Business Review. 1990. Vol.68-3, p.79-91
- Proyecto Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Quinn, R.E., Faerman, S.R., Thompson, M.P. y McGrath, M.R. (1990). *Becoming a master manager*. New York: Wiley & Sons.
- R. A. E. (2001). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid.
- Ramírez –Acosta, V. (2016). *La realidad Musical en los alumnos de Educación Secundaria de Las Palmas de Gran Canaria: Nivel de conocimientos musicales*. Trabajo Fin de Máster. ULPGC
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE 260 – 30 de octubre de 2007*. Jefatura del Estado.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria. *BOE 293 – 8 de diciembre de 2006*. Jefatura del Estado.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2011*, páginas 116652 a 116657 (6 págs.)
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007*, páginas 677 a 773(97 págs.)
- Real Decreto 375/ 1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE 64 – 16 de marzo de 1999*. Jefatura del Estado.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13,79
- Roca, D. (2014). *Tradición y renovación en la enseñanza de la música*. Conservatorio Superior de Música de Canarias. CEIMUS III. ULPGC
- Rodríguez, J. M. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 93-101.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13.
- Roe, R. (2003). *¿Qué hace competente a un psicólogo?* Papeles del Psicólogo, 24, 86, 1-12.
- Rohwer, D. A. y Henry, W. H. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(2), 18 – 27. doi: 10.1177/10570837040130020104
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Rush, C.H. (1953). A factorial study of sales criteria. *Personnel Psychology*, 6, 9-24.
- Sagi-Vela, L. (2004). *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid: ESIC.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination. *Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Madrid: Paidós
- Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schroder, H.M. (1989). *Managerial Competence: The Key to Excellence - A new strategy for management development in the information age*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Sierra, B., Mañana, J., Méndez-Giménez, A., Ogás, J., Fernández, E., López-Téllez, G., Ingesta E. M^a (2009). Desarrollo de competencias básicas en Primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente. En E. Nieto-López y A. I. Callejas-Albiñana (Coords.), *Las competencias básicas, reflexiones y experiencias. Actas del Congreso Internacional de Competencias Básicas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. CD-Rom.
- Sims, D. (1991). *The Competence Approach*. Adults Learning, Vol. 2 No. 5, pp. 142-144.
- Sinangil, H., Anderson, N., Ones, D., & Viswesvaran, C. (Eds.). (2001). *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley, (capit. 2 y 16).
- Spitzberg, B. H. y Cupach, W. R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Sternberg, R. J. (2002). Beyond g: The Theory of Successful Intelligence. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2005). *Intelligence, Competence, and Expertise*. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Suárez, J. C. (2001). Evaluación de la calidad métrica de los elementos del test: análisis de ítems. En M. J. Muñiz (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (pp. 303-336). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Swanwick, K. (2000). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Taylor F., y Fayol H. (1994). *Administración industrial y general: coordinación, control, previsión, organización, mando. Principios de la administración científica*. 11ª Edición. Buenos Aires: El Ateneo.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. (3ª Ed.)
- Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41. doi: 10.2307/3345464
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30(1), 26 – 34. doi: 10.1177/025576149703000104
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thompson J, Harrison J. (2000). *Competent Managers? The development and validation of a normative model using the MCI standards*. *Journal of Management Development*. 2000. Vol. 19-12, p. 836-852.

- Ulrich, D.; Brockbank, W.; Yeung, A. K. y Lake, D.G. (1995). *Human resource competencies: an empirical assessment*. *Human Resource Management*, 34, 4, 473-495.
- Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*
- Vaillant, D. (2011). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Valencia, R. (2011). *Motivación académica en alumnos del conservatorio superior de música de Las Palmas de Gran Canaria*. Tesis Doctoral. ULPGC
- Valle, J. M. (2009). *La armonización de la Educación Superior europea. El Espacio Europeo de Educación Superior. Avances en supervisión educativa*, 10, 123-133.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Van Scotter, J.R. y Motowidlo, S.J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 525-531.
- Van Veen, K. (2008). Analysing Teachers' Working Conditions from the Perspective of Teachers as Professionals: The Case of Dutch High School Teachers. En J. Ax y P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession* (91-112). Rotterdam (Holanda): Sense Publishers.
- Vázquez, G. (2007). *La formación de la competencia cognitiva del profesor*. Estudios Sobre Educación. Publicaciones de la Universidad de Navarra, 41(12), 41-57.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33 – 56.
- Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Viso, J. R. (2010). *Qué son las competencias* (volumen 1). Madrid: EOS.
- Viswesvaran, C. (1993). *Modeling job performance: Is there a general factor?* Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City, IA.
- Viswesvaran, C. (2001). Assessment of Individual Job Performance: A Review of the Past Century and a Look Ahead. En N. Anderson, D.S. Ones, H.K. Sinangil y C.

- Viswesvaran (Eds.). *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology, Vol. 1.* (pp. 110-126). London: Sage.
- Viswesvaran, C., Ones, D. y Schmidt, F.L. (1996). Comparative analysis of the reliability of job performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 81, 557-74.
- Vygotski, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Walker, R (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Welbourne, T.M., Johnson, D.E. y Erez, A. (1998). The role-based performance scale: Validity analysis of a theory-based measure. *Academy of Management Journal*, 41, 540-555.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.
- Woodruffe, C. (1993). *What is meant by a Competency?* Leadership and Organization Development Journal. 14, p.1.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En M.A. Zabalza (Ed.). "Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional". Actas del IV Symposium de Prácticas. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*, Madrid: Biblioteca Nueva.

ANEXO 1
“CUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS”

FECHA: ____ / ____ / _____

SEXO: Hombre Mujer **EDAD:** _____

TITULACIÓN ACADÉMICA:

CENTRO EN EL QUE TRABAJA:

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario consta de 42 ítems distribuidos en dos partes. En la primera parte, del ítem 1 al 29, encontrará afirmaciones que tratan de analizar la percepción que se tiene acerca de las *competencias* en la *Etapa de Primaria*; La segunda parte, del ítem 30 al 42, el contenido de los enunciados se relaciona con la opinión que se tiene con respecto a las *competencias* consideradas necesarias para el *desarrollo satisfactorio de la tarea profesional en la Etapa de Primaria, área de música*.

Se trata de que valore de forma favorable o desfavorable el **contenido** y nivel de **comprensión** de cada uno de los ítems. Para ello, deberá indicar su **grado de adecuación** según el siguiente criterio:

1	2	3	4
NADA ADECUADO	POCO ADECUADO	ALGO ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO

- Señalará el “1” cuando **no exista grado de adecuación** entre lo que se dice y la percepción que usted tenga.
- Indicará el “4” cuando exista **total coincidencia** entre lo que se dice y lo que usted opine al respecto.
- Cuando las coincidencias sean **moderadas**, deberá señalar el número más adecuado que se ajuste a su valoración, entre “2” y “3”, **indicando (mediante respuesta abierta) en estos casos el motivo o el porqué de dicha valoración.**

Para el trabajo con el alumnado basado en la adquisición de competencias se requiere de un enfoque diferente en la forma de desarrollar la docencia, por lo que es necesario adaptar la **metodología**, las **actividades**, el **trabajo en equipo**, la **motivación** y la **evaluación**. Señale según su grado de adecuación en cada uno de los ítems:

1	2	3	4
NADA ADECUADO	POCO ADECUADO	ALGO ADECUADO	TOTALMENTE ADECUADO

El trabajo por competencias:

1.- Promueve la planificación de actividades fáciles de desarrollar	1	2	3	4
2.- Hace que la planificación de las actividades dificulte el abordaje de los contenidos de mi área	1	2	3	4
3.- Dificulta la puesta en práctica de las actividades	1	2	3	4
4.- Favorece la adaptación curricular para alumnos con NEAE, ya que implican trabajar en equipo	1	2	3	4
5.- Dificulta la motivación de logro de un aprendizaje más significativo	1	2	3	4
6.- Implica el trabajo en grupo, tarea imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo	1	2	3	4
7.- Ayuda a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas	1	2	3	4
8.- Conlleva un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora de los resultados	1	2	3	4
9.- Permite adaptar las actividades que venía realizando	1	2	3	4

10.- Ofrece aportaciones útiles en las reuniones docentes	1	2	3	4
11.- Conecta con los intereses del alumnado, motivándolo	1	2	3	4
12.- Facilita la innovación metodológica en el aula	1	2	3	4
13.- Propicia el trabajo grupal del docente e incrementan la motivación del equipo	1	2	3	4
14.- Requiere una cantidad de tiempo y esfuerzo demasiado elevada	1	2	3	4
15.- Permite elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEAE	1	2	3	4
16.- Requiere una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente	1	2	3	4
17.- Requiere un gran esfuerzo por parte de los docentes, ya que la metodología es muy diferente	1	2	3	4
18.- Permite desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo	1	2	3	4
19.- Supone trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes	1	2	3	4
20.- Permite aprovechar libros de texto, material, herramientas, etc., de otras asignaturas	1	2	3	4
21.- Favorece un compromiso por parte del docente	1	2	3	4
22.- Permite observar en el alumnado los resultados esperados	1	2	3	4
23.- Requiere el uso de recursos materiales muy diferentes a los que se empleaban antes	1	2	3	4
24.- Favorece el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado	1	2	3	4
25.- Ofrece actividades de las que los alumnos obtienen beneficios significativos	1	2	3	4
26.- Permite conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar	1	2	3	4
27.- Al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías	1	2	3	4
28.- Permite que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEAE	1	2	3	4
29.- Implica el acceso a un conocimiento más comprensible	1	2	3	4

32.- *Mantengo la idea que trabajar “codo a codo” con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela, es muy útil a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro.*

1 2 3 4

33.- *Es totalmente adecuado actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional.*

1 2 3 4

34.- *Creo que es importante para el desempeño profesional ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta.*

1 2 3 4

35.- *Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares son actividades elementales y básicas.*

1 2 3 4

36.- *Es importante realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje desarrollan la capacidad de creación musical.*

1 2 3 4

37.- *Creo que es conveniente planificar las situaciones de Enseñanza – Aprendizaje (EA) en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.*

1 2 3 4

38.- *Opino que conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área es totalmente favorable.*

1 2 3 4

39.- *Es importante adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo.*

1 2 3 4

40.- *Es necesaria una enseñanza de respeto con el entorno que nos rodea, más si cabe cuando se trata de manifestaciones artísticas y culturales, a través de la experimentación visual, auditiva, visual, interpretativa, etc.*

1 2 3 4

41.- *Fomentar la escucha activa, la experimentación de sonidos, descubrir los elementos constituyentes de las creaciones musicales y saberlos apreciar y distinguir, etc., son elementos claves para la adquisición de habilidades musicales.*

1 2 3 4

42.- *Considero que aprender a crear, interpretar e improvisar, solo o en grupo, composiciones musicales sencillas, utilizando para ello el lenguaje musical, las posibilidades sonoras y expresivas de la voz y del cuerpo, así como reconocer el propio cuerpo como medio de expresión de los instrumentos musicales a través de la danza y el baile son aspectos importantes para transmitir valores e interactuar socialmente en el mundo que nos rodea.*

1 2 3 4

En caso de que haya valorado afirmaciones con una puntuación de 2 ó 3, solicitamos que nos indicara el ítem/ los ítems en cuestión y el motivo o motivos de dicha valoración, así como añadir cualquier otro ítem o sugerencia:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

