

Antonio Burgos García
M^a Dolores Villena Martínez
Inmaculada Montero García
Javier Carrillo Rosúa
Purificación Pérez-García
Universidad de Granada

Abstract: The university faculty members that deliver bachelor's degrees in education are responsible for promoting the skills that future teachers must acquire to carry out their professional duties, while making them aware of the academic and social consequences of failing to understand or acquire such competences. We aimed to determine the competency profile of university teachers of degrees in Early Childhood and Primary Education. A qualitative approach was adopted by asking a total of 209 university teachers about their conception of what it means to be a teacher. For data management, we used the Maxqda program and analyzed the information by applying content analysis as a first step before conducting a thematic analysis in a second phase. These analyses allowed us to identify the competency areas emphasized by university teachers. The findings revealed a gap between those skills relevant to university teachers and those acquired by future teachers for entry into the profession, as well as the abilities that they, in turn, should foster among their students in the infant and primary school classrooms.

Keywords: university faculty, skills, future teachers, education degrees.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia es una profesión sometida a los desafíos de la sociedad del siglo XXI y el profesor universitario es ante todo un docente, aunque también investigador y gestor. Desde las instancias oficiales, en todas las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad), se ha propuesto un currículo basado en el enfoque por competencias como la opción para que el docente afronte estos retos, lo cual implica abordar durante el proceso formativo conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y valores. Por tanto, se trata de garantizar los conocimientos y las competencias cognitivas y metacognitivas, pero también las competencias para el desarrollo personal, cumpliendo, además, con el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

El sistema universitario español experimentó un vuelco en su finalidad e identidad a raíz de su inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior. La introducción del concepto competencia fue el detonante para dicho cambio. Traemos a colación una reflexión sobre el término competencia en la que se diferenciaban dos perspectivas sobre esta (Pérez-García, 2008). La competencia desde una perspectiva estática se aproxima a las *task* o *skills* estando compuesta por habilidades, actitudes, conocimientos y acción; y una dinámica que incluye a los anteriores elementos, pero que exige movilizarlos, integrarlos, orquestarlos y transferirlos, así como la consideración del contexto.

En este mismo sentido, Perrenoud (2004, p. 11) señala la competencia como “la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Destaca tres elementos: la situación, los recursos (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, esquemas de percepción, operaciones mentales complejas) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento para

orquestrar y movilizar recursos en situaciones reales. En la misma línea Tejada (2005) califica la competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados en el ejercicio profesional, donde el contexto es clave. Es decir, a partir del contexto se movilizan los recursos y saberes.

En resumen, las competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestran tales recursos. Cada movilización es propia y única (Le Boterf, 2001). Este autor entiende que es un constructo y es el resultado de una combinación pertinente de recursos (conocimiento, conocer cómo hacer, redes de información, redes de relación).

Con una lectura detenida, apreciamos que existen palabras que se repiten: movilizar, integrar, orquestrar, transferir, recursos, conocimientos, habilidades, actitudes y contexto. Incluso casi cada uno de estos conceptos está marcando una teoría fundamental o un giro epistemológico desde la psicología cognitiva, desde la sociología, desde la ética... La noción de competencia remite a situaciones problemáticas en que se requieren movilizar los saberes para tomar decisiones y actuar de manera pertinente en el contexto de trabajo. Una competencia es un saber hacer complejo, fundado en la movilización y utilización eficaz de un conjunto de recursos. Los conocimientos o saberes teóricos se convierten en recursos o útiles que permiten actuar adecuadamente.

La concepción del profesorado universitario también se vio afectada por este nuevo concepto. Entre otros asuntos, se estudiaron las competencias del docente universitario (Alonso, 2019; Barnett, 1996; Bain, 2011; Mas, 2011; Zabalza, 2006; Villaroel y Bruna, 2017). Estas giran en torno a diferentes ejes, competencias académicas frente a competencias del mundo de trabajo, aunque algunos de los anteriores autores prefieren hablar de competencias específicas frente a generales. Así como otros, introducen competencias transversales y competencias personales. En cualquier caso, las competencias exigen conocimientos, habilidades y actitudes bien orquestrados en un contexto situacional lo más real posible.

En definitiva, el docente universitario actual, en general, afronta grandes hitos: el primero ser consciente de que ha de poseer determinadas habilidades para el desempeño docente y formarse si no cuenta con ellas; el segundo, tiene la responsabilidad de conocer cuál es el perfil profesional de los egresados que forma para ajustar su docencia; y el tercero, comprometerse a estimular las competencias que le son requeridas al estudiantado para el ejercicio de su profesión.

Si nos concentramos en el docente universitario de las facultades de Ciencias de la Educación, la ecuación se complica. Además de los anteriores desafíos, este profesorado cuenta con sus propios retos, pues de las facultades de educación egresarán los maestros y maestras encargados de educar a las futuras “ciudadanas y ciudadanos” de un país, con lo que implica esta condición social. El docente universitario de los grados de educación es el responsable de estimular entre el estudiantado de Magisterio, que se está formando para ser maestro o maestra, las competencias que un docente debe poseer para el ejercicio de su profesión, haciéndole tomar conciencia del impacto académico y social que produciría el desconocimiento o no adquisición de tales competencias.

Diferentes autores (Campos, 2016; Danielson, 2013; Marzano, 2018; Perrenoud, 2004; Schiefelbein y McGinn, 2008; Tripod Education Partners, 2016) han estudiado cuáles son las competencias que ha de poseer un maestro o una maestra. El profesor universitario ha de ser conocedor de ellas. Perrenoud (2004) ya nos indicó las diez competencias básicas (organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, saber tratar la diversidad, implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión del centro educativo, informar e implicar a las familias, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, preocuparse por su propia formación continua).

En el caso de Danielson (2013), él apostaba por la planificación y la preparación (conocimiento del contenido, de los estudiantes, de los recursos, de la evaluación), entorno del aula (empatía, ambiente de respeto, cultura del aprendizaje), la instrucción (comunicación con el alumnado, involucrarlos, flexibilidad y capacidad de respuesta) y responsabilidad profesional (reflexión sobre la enseñanza, comunicación con las familias, profesionalidad).

Además de otras propuestas (Marzano center, 2018; Schiefelbein y McGinn, 2008), destacamos la de Tripod Education Partners (2016) quienes apuestan por la consecución de tres tipos de competencia. A saber, la primera relativa al apoyo personal (preocuparse por el bienestar académico y emocional del alumnado, estimular y valorar las ideas de los estudiantes, cultivar la relación profesor-alumno y el clima de aula); la segunda es la competencia de apoyo curricular (enseñanza estimulante, comprensión de los contenidos, ayudar a integrar y sintetizar las ideas); y una tercera, la competencia de empuje académico, centrada en conocer la potencialidad del estudiante (gestionar el aula, el orden y superar retos como la persistencia, la calidad del trabajo y el rigor en el pensamiento). En resumen, los atributos propios del buen maestro son:

El ser sabio y estudioso, responsable y paciente, amable y afectuoso, generoso con su tiempo y atención, esforzado y optimista, que sepa escuchar y ponerse en los zapatos de los demás, y que esté dispuesto siempre a ayudar. El buen maestro está comprometido con su quehacer institucional, personal y profesional. No elude responsabilidad de ningún tipo ni es cicatero en su cumplimiento. Ama su profesión. Su compromiso docente guía su vida profesional y personal. (Espot y Nubiola, 2019, p. 123)

Hemos traído a colación las competencias docentes del profesorado universitario, así como las de los maestros y maestras en ejercicio. Si observamos, para ambos colectivos docentes, el universitario y el escolar, sus competencias hunden sus raíces en la propuesta de Delors (1996) actualizada y ampliada por la Unesco en 2012. A los cuatro pilares ya reconocidos, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y estar y aprender a vivir juntos, fue añadido un quinto pilar que es conducir el reto especial de la sostenibilidad, es decir, “aprender a transformar a uno mismo y a la sociedad” (UNESCO, 2012, p. 35). Y es que el término competencia es más actual que nunca porque una cosa es el saber (capacidad) y otra cosa la aplicabilidad del saber (competencia). Ser capaz no significa ser competente (Tejada, 2005). Por eso dice Le Boterf (2001) que saber actuar en un escenario es competencia. La capacidad de aprender es competencia. Es un proceso que no se acaba nunca. De ahí que sometamos a debate las competencias del profesorado de los grados de educación.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo fue averiguar el perfil competencial del docente universitario que impartía docencia en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

3. MÉTODO

El estudio que presentamos forma parte del proyecto de investigación “La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis, (PID2021-129018NB-I00)”, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER Una manera de hacer Europa; y del proyecto de investigación I+D+i con fondos PAIDI 2020 Junta de Andalucía, titulado “El desarrollo personal en la formación inicial del docente: la empatía del estudiantado y del profesorado” (Ref. P20_00698).

3.1. Diseño de la investigación

La metodología empleada se basó en la tradición cualitativa. Desde esta perspectiva cualitativa, recurrimos al método de estudio de caso (Albert, 2006). Nuestro caso ha sido la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El criterio de rigor que aplicamos, siguiendo la clasificación de Cohen y Manion (2002) fue la triangulación de fuentes (profesorado de dos grados distintos). Igualmente, se cuidó la forma de acceso al campo de la investigación (Tójar, 2006). Para ello, contamos con informantes clave, como los equipos directivos de los departamentos y coordinadores de equipos docentes, que nos facilitaron la información que requeríamos para el cumplimiento de la investigación, tales como el número de profesorado y asignaturas impartidas.

3.2. Instrumentos

En este trabajo, seleccionamos la viñeta narrativa (Domingo y Fernández, 1999) preguntándole al profesorado universitario qué características definían a un buen docente. Tendrían que recordar su trayectoria escolar y visualizar la actuación del docente o bien por su buena o por su mala práctica, concluyendo su reflexión con qué sería ser un buen docente. La elección de la pregunta introductoria se fundamentó en el estudio de Alonso-Sáinz (2021).

3.3. Participantes

El muestreo aplicado para el estudio ha sido el incidental (Buendía, 1992), aprovechando la facilidad en la accesibilidad. Participó profesorado universitario, un total de 209, de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

El 51% pertenecían al género femenino, el 47.5% al género masculino, el 1% prefirió no decirlo y el 0.5% se identificó como “otro”.

El número de profesorado que impartía docencia en la titulación de Educación Infantil fue de 51 personas. En el grado de Educación Primaria 110 sujetos escribieron la viñeta y 46 impartían docencia en ambas titulaciones. La media de edad del profesorado se situó en 45 años.

Respecto a la situación administrativa en la que se encontraba el profesorado, fue interesante remarcar que estuvieron reconocidas prácticamente todas las tipologías. Así, el 4.3% eran becarios FPU-FPI, el 37.7% fueron titulares de universidad, el 2.4% catedráticos de universidad, el 16.4% eran ayudantes doctores, el 11.1% sustitutos interinos, el 22.7% contratados doctores, el 1% fueron colaboradores indefinidos, el 2.4% eran asociados y el 1.9% pertenecían a la escala de titulares de escuelas universitarias.

Nos interesaba destacar la experiencia universitaria con la que contaba el profesorado participante, que también estuvo ampliamente representada, pues se han podido ilustrar distintas creencias. El 13.5% eran noveles con menos de cinco años de docencia, el 17.9% se ubicó entre cinco y diez años, el 21.3% entre diez y quince años. Entre quince y veinte años contamos con el 15.5%. En el intervalo de veinte a veinticinco años tuvimos el 17.9%, entre los veinticinco y treinta años el 4.8% y con más de treinta años el 9.2%.

3.4. Procedimiento

La investigación fue sometida a la supervisión del Comité de Ética de la Universidad de Granada. Una vez aprobada, los participantes, mediante el consentimiento informado, conocieron los fines que tendrían la recogida de información y su participación.

Se elaboró el documento de recogida de información con Google Forms y contactamos por correo electrónico con los docentes de la facultad. Se les explicó el objetivo de la investigación y se les solicitó que participaran dada la trascendencia de la temática.

Para la gestión y el análisis de los datos, empleamos el software MAXQDA en su versión 22. En un primer momento aplicamos el análisis de contenido, para en una segunda fase, el análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2022), del cual obtuvimos dimensiones que definían al docente.

4. RESULTADOS

Los resultados que arrojaron los análisis de los datos, mostraron un abanico de cuatro dimensiones competenciales del profesorado universitario de los grados de educación. En la tabla 1 se describen tales dimensiones y su definición.

Tabla 1. Dimensiones competenciales del profesorado universitario

Dimensiones	Definición
Competencias curriculares	Referidas al conocimiento del contenido que se va a trabajar
Competencias didácticas	Estrategias y métodos para abordar los contenidos, el conocimiento del alumnado (sus necesidades, motivación, diversidad, rendimiento), la capacidad de comunicación del docente y la gestión del aula
Competencias socioemocionales	Compromiso (ante la formación docente, ante la innovación y mejora, ante la propia labor docente de enseñanza-aprendizaje), actitud, posicionamiento y responsabilidad
Competencias contextuales	Conocimiento del contexto donde se trabaja (centro, equipo directivo, colegas, familias, barrio)

De forma detallada, compartimos los resultados de cada una de las dimensiones, anotando cuáles han sido los indicadores que las conforman. El elenco de términos que aparecían en cada una de ellas fueron los siguientes:

- a) Competencia curricular: conocimiento del contenido, conocimiento, formación continua, saber y aptitudes relacionales-emocionales.
- b) Competencia didáctica: conocimiento didáctico del contenido, comunicación, procedimientos, asertividad, clima de confianza, creatividad, saber hacer, innovador, motivador, evaluación coherente, investigador, gestor de tiempos, gestor de grupos, humor y facilitador.
- c) Competencias socio-emocionales: respeto, empatía, vocación, compromiso ético, actitudes, actitudes de escucha, consciencia, reflexivo, esfuerzo, ser, expectativas positivas, habilidades sociales, ejemplaridad, dedicación, colaborador, atender necesidades, responsabilidad, autocrítica, coherencia, flexible y entusiasta.
- d) Competencias contextuales: profesionalidad y conocer el impacto de no ser buen docente.

Una vez conocimos las cuatro dimensiones competenciales que reconocían los profesores universitarios como relevantes y averiguamos cuáles eran los indicadores que les daban sentido, quisimos seguir profundizando en el perfil del profesorado universitario. Contrastamos qué competencias no reconocía este profesorado como propias, aunque sí estaban admitidas por consenso, tanto en el contexto nacional como internacional, como competencias a desarrollar en las aulas de los centros educativos; así como también, estaban recogidas en la literatura científica como competencias necesarias

a adquirir durante la formación inicial de los futuros docentes. Por tanto, el profesorado universitario había de contemplar y asumir que forman parte de su responsabilidad profesional.

En la tabla 2 exponemos las competencias que aconsejaba la Unesco (2012) de la mano de Delors (1996); las competencias que recogía nuestra legislación para la etapa de Educación Infantil en su Instrucción 11/2022 (2022) y para Educación Primaria aprobada en la Instrucción 12/2022 (2022); así como la propuesta de teóricos como Perrenoud (2004), experto en la formación de maestros y maestras. En la tabla marcamos con una equis las competencias que no han sido reconocidas por el profesorado universitario.

Tabla 2. Competencias para las aulas y los futuros docentes no asumidas por el profesorado universitario

Unesco		Legislación		Perrenoud	
Aprender a conocer		Comunicación lingüística		Animar situaciones de aprendizaje	
Aprender a hacer		Plurilingüística		Gestionar progreso	
Aprender a ser		Stem		Diferenciación	
Aprender a vivir juntos	x	Digital	x	Implicar alumnado	
Sostenibilidad	x	Personal, social, aprender a aprender		Trabajar en equipo	x
		Ciudadanía		Participar gestión escuela	
		Emprendedora	x	Implicar padres	x
		Conciencia y expresión cultural		Tecnologías	x
				Afrontar dilemas éticos	
				Formación	

Observamos cómo las competencias de aprender a vivir juntos y la de sostenibilidad no han sido contempladas. Así como tampoco la competencia digital o la emprendedora. Y de la propuesta de Perrenoud (2004), ni trabajar en equipo, ni informar e implicar a los padres ni utilizar las nuevas tecnologías.

5. DISCUSIÓN

Nos han sorprendido los resultados que señalan competencias no valoradas por el profesorado universitario, siendo conscientes que él es el primer formador en el eslabón de la cadena formativa.

Analizando las dimensiones, se evidencia la distancia entre las competencias que han considerado relevantes el profesorado universitario con respecto de las competencias que propone la Unesco (2022) en el informe Delors (1996), la legislación de las Instrucciones o teóricos como Perrenoud (2004). La diferencia merece la pena ser comentada.

Las cinco competencias propuestas por la Unesco ponen de manifiesto la necesidad de que las adquieran todo el alumnado escolarizado en los centros educativos, así como los estudiantes que se están formando para ser docentes. La piedra de toque está en que el profesorado universitario que forma a los futuros docentes tiene que, no solo ser conocedor de estas competencias, sino estimular su desarrollo y práctica. Resulta llamativo que “ni aprender a vivir juntos” ni “sostenibilidad” sean consideradas.

Las ocho competencias clave recogidas en la legislación y ratificadas en la INSTRUCCIÓN 11/2022 y 12/2022 serán adquiridas por nuestros niños y niñas en las escuelas. Para que esto ocurra, los estudiantes de magisterio deben ser formados en ellas y por ende, el profesorado universitario ha de ser conocedor de estas. Ni la competencia “digital” ni la “empresarial” son tenidas en cuenta.

Las diez competencias descritas por Perrenoud (2004), que poseerá un maestro y una maestra para el ejercicio de su profesión, tampoco son todas interiorizadas por el profesorado universitario, como ocurre con “trabajo en equipo”, “implicar e informar a los padres” y “utilizar las nuevas tecnologías”.

Pero como insiste Imbernón (2021), es un hecho que el centro de atención en la formación inicial, además de persistir en la formación inicial de sus maestros, también está en aquellos que los forman. Ellos tendrán que estar al acecho de las nuevas competencias y exigencias, para poder trasladarlas a los futuros maestros. La formación inicial, como señala Imbernón (2020), debería proporcionar una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica. Resumiendo la idea anterior y rescatando la teoría de Imbernón (2020), el siglo XXI está configurando una nueva idea de ser profesor. Una *persona* que participa de forma activa y crítica en su centro y que transmite a los futuros ciudadanos “unos valores y unas formas de comportamiento democrático, igualitario, respetuoso de la diversidad cultural y social, del medio ambiente, etc” (Imbernón, 2020, p. 61).

Y es que como expresan Espot y Nubiola “si los profesores somos ciudadanos comprometidos y sensibles, probablemente los alumnos hagan suyas esas actitudes y conductas” (2019, p. 35) Y continúan afirmando que “un buen profesor consigue ayudar a sus alumnos a aprender. Es más, logra contagiar a sus alumnos la ilusión por aprender y el afán por hacer progresar la sociedad en la que viven” (2019, p. 87); porque “la responsabilidad del profesor, su compromiso, es un elemento transformador de personas y en consecuencia de la sociedad (Espot y Nubiola, 2019, p. 125)

6. CONCLUSIONES

Recordando nuestro objetivo de investigación, averiguar el perfil competencial del docente universitario que imparte docencia en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, podemos concluir que existen cuatro dimensiones competenciales sobre las que ha puesto el acento el profesorado universitario: competencias curriculares, competencias didácticas, competencias socioemocionales y competencias contextuales. Es decir, poseer estas cuatro dimensiones es lo que caracteriza a un buen docente.

Otra conclusión que hemos obtenido es un desigual hilo conductor entre las competencias relevantes para el profesorado universitario de los grados de educación y las competencias que han de adquirir los futuros docentes para la entrada al ejercicio de la profesión que propone la legislación y los referentes teóricos nacionales e internacionales.

La limitación de este estudio es su localismo, centrado en una facultad. Aunque sus sorprendentes resultados, nos animan a seguir indagando en el resto de facultades, a nivel andaluz y nacional, pues pensamos que el perfil descrito, podría no ser exclusivo de la realidad de la facultad estudiada.

REFERENCIAS

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, e196029. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Alonso-Sáinz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un “buen docente”? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 165-191. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa*. McGraw Hill.
- Bain, K. (2011). *What the best college teachers do*. In *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barnett, R. (1996). *The limits of competence. Knowledge, higher education and society*. Open University Press & SRHE.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Buendía, L. (1992). El proceso de investigación. En P. Colás y L. Buendía (Coords.), *Investigación Educativa* (pp. 69-108). Alfar.
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273–287.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. The Danielson Group. <https://www.danielsongroup.org/framework/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Universidad de Deusto.
- Espot, M. y Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor. La mejor profesión del mundo*. Desclée.
- Imberón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.quiricul.2020.33.04>
- Imberón, F. (2021). Prólogo: la formación de formadores del magisterio. Un cambio necesario para la mejora de la educación. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 9-13). Octaedro.
- INSTRUCCIÓN 11/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Infantil para el curso 2022/2023. 23 de junio de 2022.
- INSTRUCCIÓN 12/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Primaria para el curso 2022/2023. 23 de junio de 2022.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Marzano Center. (2018). *Marzano Focused Evaluation Models*. <https://www.marzano-center.com/wp-content/uploads/sites/4/2018/10/MC06-10-FTEM-Brochure-4252018-Digital-3.pdf>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y su formación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-153COL1.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Pérez-García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, (347), 171-173.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Tripod Education Partners. (2016). *A Practical Guide for Improving Teaching & Learning*. <https://www.tripoded.com/teacher-toolkit/>

- Schiefelbein, E. y McGinn, N. (2008). *Learning to educate: proposals for the reconstruction of education in Latin America*. International Bureau of Education & UNESCO.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- UNESCO (2012). *Education for sustainable development. Sourcebook*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383.locale=en>
- Villarreal, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Delfín Ortega-Sánchez y
Alexander López-Padrón
(eds.)

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Educación y sociedad: claves interdisciplinarias

Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón (eds.)

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Educación y sociedad: claves interdisciplinares*

EDICIÓN:

Delfín Ortega-Sánchez
Alexander López-Padrón (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. José María Esteve Faubel, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. María Paz Prendes Espinosa, Universidad de Murcia
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2023

© De la edición: Delfín Ortega-Sánchez y Alexander López-Padrón

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-10054-35-6

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Prólogo.....	1
<i>Evaluación continua en el área de contabilidad/finanzas</i> David Abad Díaz, Raúl Iñiguez Sánchez, Francisco Poveda Fuentes.....	3
<i>Plan de intervención para el desarrollo de las funciones ejecutivas y el pensamiento en educación infantil</i> Judith Rebeca Acebes Gozalo	17
<i>La ¿mala? educación: alfabetización audiovisual y personajes LGBTQ+ en la divulgación de Pedro Almodóvar en TikTok</i> <i>Bad? education: media literacy and LGBTQ+ characters in Pedro Almodóvar's TikTok outreach</i> Javier Acevedo Nieto, María Marcos Ramos	29
<i>Origen de las desigualdades por sexo en el aula de Primaria. Un estudio de caso</i> Marta Adell-Espartosa, Liberto Carratalà Puertas.....	40
<i>Valoración del alumnado sobre la metodología de resolución de casos prácticos en la asignatura de Educación Social e Intercultural</i> Teodora Agudo Valiente, Marta Cebollada Usón, Camino Felices Caudevilla.....	51
<i>El huerto como contexto educativo para el desarrollo de competencias en sostenibilidad y en ciencia en alumnado universitario</i> Fátima Aguilera Padilla	60
<i>Interconectando aprendizajes científicos y matemático-estadísticos en el profesorado en formación inicial a través del estudio de la huella de carbono</i> Fátima Aguilera Padilla, Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	71
<i>Redes culturales entre el Mediterráneo y el área norteafricana a través del ejército romano</i> Almansa Fernández, Marco.....	84
<i>Educación Física en Primaria. Enseñanza competencial a través del Design Thinking</i> Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo, María del Carmen del Amo Chicharro, Ángel Luis González Olivares	94
<i>Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos para Estadística en el ámbito agro- alimentario universitario</i> M. Concepción Ayuso-Yuste, Pedro Martín, Julio Salguero	103
<i>Cómo leer clásicos en el aula de Primaria mediante REA: el caso de Sor Juana Inés de la Cruz</i> Ignacio Ballester Pardo	114
<i>Enhancing Communicative Skills and Critical Thinking through Oxford-Style Debates in English Teaching for Year 11 Students.</i> Elena Bañares-Marivela	125
<i>Lectura colaborativa y multimodal: innovación pedagógica en la lectura de Romeo y Julieta en estudiantes chilenos de secundaria</i> Gabriela Barrios Ruiz, Alba Ambrós-Pallarés.....	138

<i>Poesia experimental i art urbà a primària. Un estudi sobre pensament crític i creativitat en el marc de la sostenibilitat</i>	
Alexandre Bataller, Julieta Torrents	148
<i>Una aventura digital que combina ABP y TIC para introducir el pensamiento computacional en secundaria</i>	
Francisco J. Benjumeda Muñoz, Isabel M. Romero Albaladejo	158
<i>Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado para impulsar la participación del alumnado de Educación Infantil</i>	
María Dolores Bermejo Andreo	170
<i>Interculturality and person. Pedagogical perspectives</i>	
Francesco Bossio	181
<i>Challenges in the implementation of distance learning in the modern education system of Greece. The role of artificial intelligence</i>	
Marinos Bouchtsis	189
<i>La lógica fantástica en The Lost Room: una lección de los objetos para la imaginación creadora</i>	
Luis Bouille de Vicente	200
<i>El profesorado de los grados de educación: sus competencias a debate</i>	
Antonio Burgos García, M ^a Dolores Villena Martínez, Inmaculada Montero García, Javier Carrillo Rosúa, Purificación Pérez-García	211
<i>Estudio del interés en controversias sociocientíficas del futuro profesorado de ciencias: una aproximación en la Región Amazónica.</i>	
Pedro Daniel Cadena Nogales, José Javier Verdugo-Perona, Lisbeth Estefanía Córdova Ordóñez	220
<i>Dame Alas, un proyecto educativo de ciencia ciudadana para conocer y valorar la biodiversidad en entornos urbanos</i>	
Genina Calafell-Subirà, Mireia Esparza Pagès, Gregorio Jiménez Valverde.....	236
<i>Interés e impacto de actividades relacionadas con el consumo responsable en el alumnado de Magisterio</i>	
Guiomar Calvo Sevillano, Javier Martínez-Aznar, Annabella Salamanca Villate, Amaya Satrústegui Moreno	246
<i>Proyecto de percepción artística HAPTIC®: perspectivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)</i>	
Carmen Carpio de los Pinos, Arturo Galán Gonzále, Angela Celis Sánchez	258
<i>Análisis de la implicación proambiental del alumnado universitario y propuesta de intervención formativa ad hoc</i>	
Jonathan Castañeda Fernández.....	271
<i>Aportaciones a la innovación educativa en la formación del futuro profesorado de Educación Secundaria: el laboratorio pedagógico</i>	
Ana Castro-Zubizarreta, Carmen Moral, Pedro Álvarez, José Ángel Mier	284
<i>Proceso de adaptación al entorno virtual del taekwondo para el entrenamiento de personas con discapacidad intelectual</i>	
Vanesa Castro Salgado, Zuriñe Gaintza Jauregi.....	295