



Universidad de Jaén

Escuela de Doctorado

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y
ALUMNADO SOBRE LAS COMPETENCIAS
DOCENTES E IMPLICACIONES
FORMATIVAS**

PRESENTADA POR: FRANCISCA NZANG MAQUINA NDOHO

**DIRIGIDA POR:
Dr. ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Dr. ANTONIO JAVIER MANSO LUENGO**

JAÉN, OCTUBRE, 2022

UNIVERSIDAD DE JAÉN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento Pedagogía

TESIS DOCTORAL

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y ALUMNADO SOBRE LAS
COMPETENCIAS DOCENTES E IMPLICACIONES FORMATIVAS.**

FRANCISCA NSANG MAQUINA

2022

UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Dr. Antonio Hernández Fernández y Dr. Antonio Javier Manso Luengo
(Departamento Pedagogía (Universidad de Jaén) y Departamento de Psicología (UNED)).

En calidad de directores de la Tesis Doctoral presentada por D^a Francisca Nsang Maquina, titulada “Percepción del profesorado y alumnado sobre las competencias docentes e implicaciones formativas”.

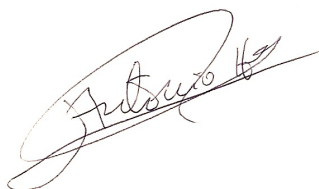
HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que se considera procedente autorizar su presentación.

Para que surta efecto donde proceda, firman el presente documento en Jaén a 15 de Septiembre de 2022.

Fdo. Dr. Antonio Hernández Fernández

Dr. Antonio Javier Manso Luengo



Agradecimientos.

En primer lugar, agradezco a la Universidad de Jaén, y particularmente al Departamento de Pedagogía, por abrirme las puertas y ofrecerme la posibilidad de realizar esta Tesis.

A la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) por las facilidades concedidas para el desarrollo de la investigación. A los profesores y alumnos de esta Universidad que voluntariamente participaron.

A la UNED de España, que posibilitó mis estudios de Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación.

A quienes me ayudaron en la búsqueda de información y en el tratamiento estadístico de los datos.

A los profesores Dr. Antonio Hernández, y Dr. Antonio Javier Manso por su dedicación y apoyo incondicional.

Especialmente a mis hijos que siempre me ha alentado y me han ofrecido apoyo económico, material y moral.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

RESUMEN - PALABRAS CLAVE	xv
ABSTRACT - KEYWORDS	xvi
INTRODUCCIÓN	xvii
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	1
CAPÍTULO 1.-COMPETENCIAS DOCENTES	3
1.1.- Competencia	5
1.2.-Competencias y educación	11
1.2.1.-Competencias docentes	12
1.2.2.-Competencias en Educación superior	20
1.3.-Competencias básicas y clave	27
1.3.1.-Competencias básicas	27
1.3.2.-Competencias clave	29
1.3.3.1.-Competencia en comunicación lingüística	30
1.3.3.2.-Competencia matemática y competencias basadas en ciencia y tecnología	31
1.3.3.3.-Competencia digital	32
1.3.3.4.-Aprender a aprender	35
1.3.3.5.-Competencias sociales y cívicas	36
1.3.3.6.-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	37

1.3.3.7.-Conciencia y expresiones culturales	38
Bibliografía	39
CAPÍTULO 2.-COMPETENCIA DISCENTE	45
2.1.-Concepto	47
2.2.-Discente universitario	49
2.3.-Formación en competencias de los discentes	53
2.4.-Evaluación de las competencias	55
2.5.-Armonización entre competencias docentes y discentes	57
Bibliografía	59
CAPÍTULO 3.-FORMACIÓN DOCENTE Y COMPETENCIAS.	63
3.1.-Concepto	65
3.2.-Modelos de formación docente	67
3.3.-Formación docente y competencias	79
Bibliografía	85
CAPÍTULO 4.-MULTICULTURALIDAD EN COMPETENCIAS.	89
4.1.-Multiculturalidad	93
4.2.-Interculturalidad	99
4.3.-Intraculturalidad	111
4.4.-Transculturalidad	115
4.5.-Multiculturalidad y competencias.	119
Bibliografía	121

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	131
CAPÍTULO 5.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	133
5.1.-Contexto de investigación	135
5.2.-Introducción al problema de investigación	139
5.3.-Objetivos de la investigación	141
5.4.-Hipótesis de investigación	143
5.5.-Paradigma y metodología	145
CAPÍTULO 6.-PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	153
6.1.-Población y muestra	155
6.2.-Instrumento de recogida de datos cuantitativo	157
6.2.1.-Escala	157
6.2.2.-Elaboración de la escala	157
6.2.3.-Requisitos del instrumento de recogida de información	159
6.2.3.1.-Validez	159
6.2.3.1.1.-Validez de contenido	159
6.2.3.1.2.-Validez de constructo	161
6.2.3.2.-Fiabilidad	178
CAPÍTULO 7.-ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA LIKERT.	185
7.1.-Dimensión A (Competencias docentes).	187

7.2.-Dimensión B (Competencias discentes).	203
7.3.-Dimensión C (Formación docente en competencias).	211
7.4.-Dimensión D (Multiculturalidad en competencias).	225
7.5.-Análisis descriptivo de las dimensiones (muestra española)	233
7.6.-Análisis descriptivo de las dimensiones (muestra ecuatoguineana)	237
CAPÍTULO 8.-ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT.	241
8.1.-Requisitos para realizar el análisis de correlación (prueba de normalidad).	245
8.2.-Análisis de correlación de los ítems del cuestionario (Rho de Spearman).	251
8.3.-Análisis de correlación de las dimensiones del cuestionario (muestra española)	255
8.4.-Análisis de correlación de las dimensiones del cuestionario (muestra ecuatoguineana)	257
CAPÍTULO 9.-CONTRASTE DE HIPÓTESIS	259
9.1.-Contraste de hipótesis (país)	259
9.2.-Contraste de hipótesis (docente/estudiante)	267
9.3.-Análisis multivariante	275

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS.	277
CAPÍTULO 10.-ANÁLISIS DE LOS DATOS SEGÚN DIMENSIONES	279
CUARTA PARTE: CONCLUSIÓN	285
CAPÍTULO 11.-CONCLUSIONES	287
CAPÍTULO 12.-LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	293
BIBLIOGRAFÍA	295

Índice de tablas y figuras.

-Índice de tablas.

Tabla 1	Tabla cruzada	156
Tabla 2	Tabla de operacionalización	158
Tabla 3	KMO y Bartlett	164
Tabla 4	Comunalidades	164
Tabla 5	Varianza total explicada	166
Tabla 6	Matriz de componente	168
Tabla 7	Matriz de componente rotado	172
Tabla 8	Determinación de factores y distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores	176
Tabla 9	Alpha de Cronbach de la escala completa	179
Tabla 10	Alpha de Cronbach de la escala factorial	179
Tabla 11	Alpha de Cronbach si se elimina el elemento de la escala completa	180
Tabla 12	Prueba U de Mann-Whitney	245
Tabla 13	Correlación entre dimensiones (muestra española)	255
Tabla 14	Correlación entre dimensiones (muestra ecuatoguineana)	257
Tabla 15	Resumen prueba U, dimensión A	259
Tabla 16	Resumen prueba U, dimensión B	261
Tabla 17	Resumen prueba U, dimensión C	263
Tabla 18	Resumen prueba U, dimensión D	265

Tabla 19	Resumen prueba U, dimensión A	267
Tabla 20	Resumen prueba U, dimensión B	269
Tabla 21	Resumen prueba U, dimensión C	271
Tabla 22	Resumen prueba U, dimensión D	273
Tabla 23	Prueba multivariante	276

-Índice de figuras.

Figura 1	Pilares básicos	15
Figura 2	Gráfico de sedimentación	167
Figura 3	A1	187
Figura 4	A2	188
Figura 5	A3	189
Figura 6	A4	190
Figura 7	A5	191
Figura 8	A6	192
Figura 9	A7	193
Figura 10	A8	194
Figura 11	A9	195
Figura 12	A10	196
Figura 13	A11	197
Figura 14	A12	198
Figura 15	A13	199
Figura 16	A14	200

Figura 17	A15	201
Figura 18	B16	203
Figura 19	B17	204
Figura 20	B18	205
Figura 21	B19	206
Figura 22	B20	207
Figura 23	B21	208
Figura 24	B22	209
Figura 25	C23	211
Figura 26	C24	212
Figura 27	C25	213
Figura 28	C26	214
Figura 29	C27	215
Figura 30	C28	216
Figura 31	C29	217
Figura 32	C30	218
Figura 33	C31	219
Figura 34	C32	220
Figura 35	C33	221
Figura 36	C34	222
Figura 37	C35	223
Figura 38	C36	224
Figura 39	D37	225
Figura 40	D38	226

Figura 41	D39	227
Figura 42	D40	228
Figura 43	D41	229
Figura 44	D42	230
Figura 45	D43	231
Figura 46	A.-Competencias docentes	233
Figura 47	B.-Competencias discentes	234
Figura 48	C.-Formación docentes en competencias	235
Figura 49	D.-Multiculturalidad en competencias	236
Figura 50	A.-Competencias docentes (ecuatoguineana)	237
Figura 51	B.-Competencias discentes (ecuatoguineana)	238
Figura 52	C.-Formación docentes en competencias (ecuatoguineana)	239
Figura 53	D.-Multiculturalidad en competencias (ecuatoguineana)	240
Figura 54	Prueba U. Dimensión A. País.	260
Figura 55	Prueba U. Dimensión B. País	262
Figura 56	Prueba U. Dimensión C. País	264
Figura 57	Prueba U. Dimensión D. País	266
Figura 58	Prueba U. Dimensión A. Grupo	268
Figura 59	Prueba U. Dimensión B. Grupo	270
Figura 60	Prueba U. Dimensión C. Grupo	272
Figura 61	Prueba U. Dimensión D. Grupo	274

RESUMEN

La tesis doctoral presentada, se titula "Percepción del profesorado y alumnado sobre las competencias docentes e implicaciones formativas". Nace con el objetivo de analizar dicha percepción en los contextos ecuatoguineano y español. La muestra total por conveniencia, extraída al azar, la constituyeron 432 participantes de los que 60 profesores y 48 alumnos pertenecían a la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Campus de Bata, mientras que 67 profesores y 257 alumnos formaban la muestra española. Los alumnos cursaban el último curso de los Grados de Educación y Humanidades. Se diseñó como instrumento de investigación, un cuestionario *ad hoc*, validado en su contenido y constructo. Se realizó un análisis descriptivo, tanto de ítems como de dimensiones, procediendo a un análisis Rho de Spearman, contrastando las variables con la U de Mann-Whitney y un análisis multivariante. Como resultados principales destacamos que, aunque la percepción es positiva, hay que hacer algunas observaciones particulares. Así debería establecerse mayor vinculación entre las competencias docentes y discentes con la formación docente en competencias, equilibrar la relación entre competencias docentes y discentes, como clave conjunta del desarrollo competencial en todo sistema educativo, y así, vincular la formación docente en competencias con la multiculturalidad en competencias.

PALABRAS CLAVE: percepción, competencias docentes, formación docente, competencias discentes, multiculturalidad.

ABSTRACT

The doctoral thesis presented is entitled "Teachers' and students' perception of teaching competencies and training implications". It was born with the aim of analyzing this perception in the Equatoguinean and Spanish contexts. The total sample for convenience, drawn at random, consisted of 432 participants, of whom 60 teachers and 48 students belonged to the National University of Equatorial Guinea, Bata Campus, while 67 teachers and 257 students formed the Spanish sample. The students were in their final year of the Education and Humanities Degrees. An ad hoc questionnaire, validated in content and construct, was designed as a research instrument. A descriptive analysis was performed, both of items and dimensions, proceeding to a Spearman's Rho analysis, and contrasting the variables with the Mann-Whitney U test and a multivariate analysis. As main results we highlight that, although the perception is positive, some particular observations should be made. Thus, a better link should be established between teaching and student competencies with teacher training in competencies, balancing the relationship between teaching and student competencies, as a joint key to competency development in any educational system, and thus, linking teacher training in competencies with multiculturalism in competencies.

KEY WORDS: perception, teaching competencies, teacher training, student competencies, multiculturalism.

INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral presentada, se titula "Percepción del profesorado y alumnado sobre las competencias docentes e implicaciones formativas", nace con el objetivo de analizar dicha percepción en un contexto africano, concretamente en Guinea Ecuatorial donde la temática de las competencias docentes y discentes ha tenido escasa trayectoria. El estudio cuenta con el contraste realizado con una muestra de población española. La finalidad de proponer la implantación de un sistema de competencias de calidad con proyección de futuro.

En la sociedad del siglo XXI la educación necesita facultar “personas capaces de desenvolverse en contextos cambiantes y resolver problemas de manera reflexiva y planificada, eso significa habilitar personas para trabajar en equipo poniendo en práctica habilidades sociales,” tener iniciativa y capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva. El educador como parte integrante de esta sociedad requiere en su formación, competencias adecuadas para actuar en el ámbito educativo.

En función de los planteamientos de Delors (1996), la UNESCO (2019) presentó un documento con perspectivas a largo alcance, así la educación con el objetivo de reinventar la manera en que el saber y el aprendizaje pueden configurar el futuro de la humanidad en un contexto en que la complejidad, la incertidumbre y la precariedad son cada vez mayores. De esta forma, la UNESCO a través de un proyecto, trata de busca responder a los desafíos actuales, que inciden en la educación y en las futuras generaciones con una educación de calidad en el futuro. Este documento pone la mirada en el 2050 y más allá, “fermento del debate mundial sobre la manera de reexaminar el conocimiento, la educación y el aprendizaje para hacer frente a los desafíos de hoy y del futuro. Además, contará con las voces del

mundo y se apoyará en un proceso de consultas amplio y abierto en el que participarán los jóvenes, los docentes, la sociedad civil, los gobiernos, las empresas y otras partes interesadas (UNESCO, 2019).

El desarrollo de las competencias, en un contexto muy particular, como es la ciudad de Bata de Guinea Ecuatorial, requiere enfoques y planteamientos adaptados a la diferencial realidad africana. Analizar la percepción que el profesorado y el alumnado universitario ecuatoguineano tienen sobre las competencias es el punto de partida para implantar y desarrollar un modelo competencial válido para el sistema educativo de Guinea Ecuatorial.

El desarrollo de esta Tesis Doctoral cuenta con un marco teórico que incluye las competencias docentes, competencias discentes, formación docente y competencias, y finalmente la multiculturalidad en competencias.

La segunda parte presenta el marco metodológico de la investigación. Plantea el problema de investigación, objetivos, las hipótesis y el paradigma adoptado. Seguidamente se indica la población y muestra, el instrumento empleado y sus requisitos como validez de contenido, constructo y fiabilidad.

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de cada país y dimensión. Se muestra el análisis correlacional de los ítems y las dimensiones de la escala likert. Se sigue con el contraste de hipótesis realizado con las variables país, y docente/estudiante, para concluir con un análisis multivariante. En la tercera parte de la Tesis se expone el análisis de datos y, en la cuarta parte aparecen las conclusiones, las limitaciones y las propuestas de futuro.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1.-COMPETENCIAS DOCENTES

1.1.-Competencia

1.2.-Competencias y Educación

1.2.1.-Competencias docentes

1.2.2.-Competencias en Educación Superior

1.3.-Competencias básicas y clave

1.3.1.-Competencias básicas

1.3.2.-Competencias clave

1.3.3.1.-Competencia en comunicación lingüística

1.3.3.2.-Competencia matemática y competencias basadas en ciencia y tecnología

1.3.3.3.-Competencia digital

1.3.3.4.-Aprender a aprender

1.3.3.5.-Competencias sociales y cívicas

1.3.3.6.-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

1.3.3.7.-Conciencia y expresiones culturales

1.1.-Competencia

El concepto de competencia se ha desarrollado básicamente en torno a dos corrientes, anglosajona y francófona, que en sus inicios partieron de distintos presupuestos teóricos, se han desarrollado de forma paralela, y progresivamente se han ido aproximando en torno a las exigencias que, en relación con el capital humano, plantea la economía de una sociedad basada en el conocimiento.

En los años 50, comenzó a utilizarse el término competencia y se mantiene en el lenguaje coloquial. En el ámbito lingüístico, Saussure distingue lengua de habla. Chomsky retoma esta distinción para diferenciar la competencia lingüística (*competence*) de la actuación o desempeño lingüístico (*performance*). Esta distinción de los lingüistas, entre competencia y actuación o desempeño, fue retomada por los psicólogos y la aplicaron al ámbito del desarrollo cognitivo.

Según Chomsky (1992) la competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas. Este autor afirma que la actuación, o ejecución lingüística, corresponde a la interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulada a partir de principios extralingüísticos, como las restricciones de la memoria, e incluso de las creencias, Por otra parte, la propuesta de Chomsky es una teoría de la competencia y no de la actuación; es decir, no explica la producción ni la percepción del lenguaje en circunstancias cotidianas sino en estados abstractos, ideales" (Chomsky, 1970, 1992, p.42).

En los Estados Unidos de América, a principios de la década de los años sesenta se introduce el concepto de competencia con un enfoque conductista. Las competencias se formulan en términos de objetivos operativos que se caracterizan por definir comportamientos observables y medibles. Más tarde, en la década de los setenta, se enuncian las competencias desde un enfoque cognitivo, con rasgos epistemológicos característicos; se otorga un papel básico al aprendizaje intelectual, centrando la cognición en el acto de conocimiento vinculado a la capacidad de recibir.

En el ámbito del mundo laboral y de las ciencias empresariales se utilizaba el concepto de cualificación, aunque últimamente lo están sustituyendo por el de competencia. Con todo esto, la competencia se entiende como la capacidad que posee un individuo para gestionar su potencial en una situación. De esta forma, y por finalidad tradicional del sistema educativo, se da prioridad a la adquisición de hechos y conceptos como formas básicas de aprendizaje.

El planteamiento de un currículo por competencias va más allá del currículo tradicional y académico. Actualmente las funciones de currículo por competencias son más numerosas y complejas ya que, además de las tradicionales, se espera que la competencia contribuya a la función educativa para el desarrollo de la persona en sus dimensiones física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva y que, de esta manera, contribuya a la formación para el empleo y para ser ciudadanos activos y responsables.

El concepto de competencias basadas en un modelo de formación profesional, fue acuñado por McClelland en 1975. Afirmó que desempeñar bien un trabajo dependía más de las características propias de la persona, sus competencias, que de sus

conocimientos, currículum, experiencia y habilidades. Rápidamente este concepto fue adoptado por los departamentos de recursos humanos como indicadores de conducta que se podían observar y exigir, aportando así valor a la empresa, organización o colectivo específico. No obstante, los cambios tecnológicos, ideológicos, económicos, globales y sociales se están entrelazando en dirección al campo de formación, principalmente en el ámbito del mundo laboral y de las ciencias. Se entiende la competencia como acción dentro de un contexto, en el que una persona debe adquirir el saber para desempeñar un determinado trabajo.

Competencia, según Pozo (2012), se entiende “como “la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema”, en este sentido el autor afirma que la competencia “ha de reunir tres requisitos imprescindibles: capacidad, acción y contexto” (p.32).

Para Perrenoud (2004), “competencia se define, como la capacidad de hacer frente a determinadas situaciones según lo que se necesita para una adecuada práctica profesional. Todo eso da lugar a tres modelos competenciales: funcionalista (centrado en las tareas y su desempeño), conductista (basado en las características de las personas y su aplicación al contexto laboral) y holístico o integrado que combina los dos anteriores y se orienta a la evaluación y a la aplicación directa” (Perrenoud, 2004, p.34).

Igualmente, García Ruiz y Castro (2012) definen las “competencias profesionales docentes como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente” que se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos

culturales “vividos por el profesorado, ya sea de modo personal o colectivo. En este aspecto, podemos entender el profesor que se considera competente cuando utiliza sus conocimientos, capacidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos para conseguir el reto de educar a sus alumnos en coordinación con el resto de personas que participan en la educación” (García Ruiz y Castro, 2012, p.24).

En este mismo sentido, las competencias teóricas o conceptuales podemos sintetizarlas en analizar, comprender o interpretar. Sin embargo, las competencias psicopedagógicas y metodológicas se centran en saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a cada situación concreta. Las *competencias sociales* están fraccionadas en saber relacionarse y colaborar. De igual forma, es importante describir el concepto de competencia en el ámbito de formación; *la competencia científica* se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en otras áreas, materias y módulos curriculares. Con respecto al *saber ser*, relacionado con la *competencia intra e interpersonal*, hace referencia a la forma personal de ser y de tratar a los demás, haciendo uso de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

La competencia *saber hacer qué*, está direccionada hacia la competencia didáctica, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es la competencia que se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos principalmente en la gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos.

La competencia *organizativa y de gestión*, indica la organización en el trabajo. Es responsable de normativas referentes a la planificación, la coordinación y la gestión de

calidad en el centro. “Tenemos, la competencia en gestión de la convivencia, la cual se orienta a facilitar la convivencia con las demás promoviendo la mediación y control de la misma, como aspectos fundamentales” (Tejada, 2013, p. 290).

Saber hacer cómo se relaciona con la competencia en trabajo en equipo, vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común. La competencia en *innovación y mejora*, tiene que ver con el desarrollo de procesos implicados en afrontar los cambios, la investigación, la experimentación, el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas. La competencia *comunicativo-lingüística*, es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos, o sea, comprende la gestión de la información, así como la expresión y la comunicación en la propia lengua y en lenguas extranjeras.

Otra competencia que se refiere al “mundo digital y las tecnologías de la información (TIC) y la comunicación es la *competencia digital*, su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros. Finalmente, *saber estar*, que comprende la *competencia social-relacional*, centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión adecuada” (Ferrari, 2013, p. 221).

1.2.-Competencias y Educación

La educación por competencias tiene como objetivo introducir y transmitir los conocimientos necesarios, así como los elementos organizacionales de cada área disciplinar. En educación se espera que las competencias estimulen el desarrollo personal en sus dimensiones física, cognitiva, comunicativa y social; también el desarrollo del carácter ético, con criterios de equidad e igualdad, que faciliten la educación y la convivencia.

Desde el enfoque pedagógico y según la propuesta de la Comisión de la Comunidad Europea (2006), "se interpretan con matices propios los conceptos pedagógicos como: competencias básicas, clave, esenciales; competencias generales, genéricas, generativas; competencias específicas. Con todo esto las competencias clave 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" (Comunidad Europea, 2006, p. 45).

1.2.1.-Competencias docentes

En la sociedad del siglo XXI la educación necesita formar personas capaces de desenvolverse en contextos cambiantes y resolver problemas de forma reflexiva y planificada, que sean capaces de trabajar en equipo poniendo en práctica habilidades sociales, iniciativa y capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva. El educador como parte integrante de esta sociedad requiere formación en competencias profesionales para actuar en el ámbito educativo. Por lo tanto, las competencias docentes están relacionadas con conocimientos, habilidades y actitudes.

Las competencias han sido objeto de numerosos intentos de definición desde distintos ámbitos. En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua no aparecen claramente diferenciadas; la capacidad se define como aptitud; la aptitud como capacidad competente; la habilidad como capacidad; la destreza como habilidad; la competencia como aptitud, etc. De modo general define la competencia como la acción de competir, disputar o contender (RAE, 2021).

La formación por competencias se entiende como un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a que las personas adquieran habilidades para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución educativa. En la formación superior es imprescindible desarrollar las competencias, ya que hacen aflorar el talento presente en cada docente, a potenciar su creatividad y efectividad en las aulas y a aumentar su propia autosatisfacción profesional. Según García Ruiz y Castro (2012) "las competencias profesionales pueden entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente" (p. 302).

Asimismo, cabe destacar que el proceso de la formación por competencias es complejo, tiene múltiples dimensiones y ha sido valorado desde diferentes términos. Considerando que cada uno de estos términos tienen en su contexto un contenido específico que les identifica y, aunque estén articulados con la formación, no significan lo mismo. En el ámbito de la formación educativa, esta actividad tiene como finalidad el desarrollo de las competencias de aquel que está en proceso formativo.

La educación por competencias en el marco de la formación pretende ser integrador que vincule el sector educativo con el productivo y eleve el potencial de los individuos. Existen instrumentos formales mediante los cuales se puede lograr la competencia, como los programas educativos y los de capacitación. A través de estos programas las personas pueden desarrollar los comportamientos requeridos para alcanzar un máximo desempeño. Se centra en la construcción de discursos que se orientan a impulsar el saber. No obstante, las nuevas modalidades educativas reúnen objetivos claros y definidos del proceso, que implican *Saber* (conocimientos), *Saber Hacer* (competencias) y *Saber Ser* (actitudes y compromiso personal), lo que determina en la formación un proceso que va más allá de transmitir saberes y destrezas.

De esta manera, ser profesor de enseñanza superior es un desafío. El docente necesita inventar y reinventar su trabajo diario. Así, podemos considerar que ser un buen profesor es difícil, requiere una serie de capacidades y habilidades. El conocimiento del profesor es un conocimiento práctico, se orienta a guiar la acción educativa y surge de la experiencia. En este aspecto, para poder ejercer bien su profesión y ser capaz de enseñar y transmitir correctamente conocimientos a sus alumnos, requiere, además de una buena formación y preparación, capacidad pedagógica. También se requiere

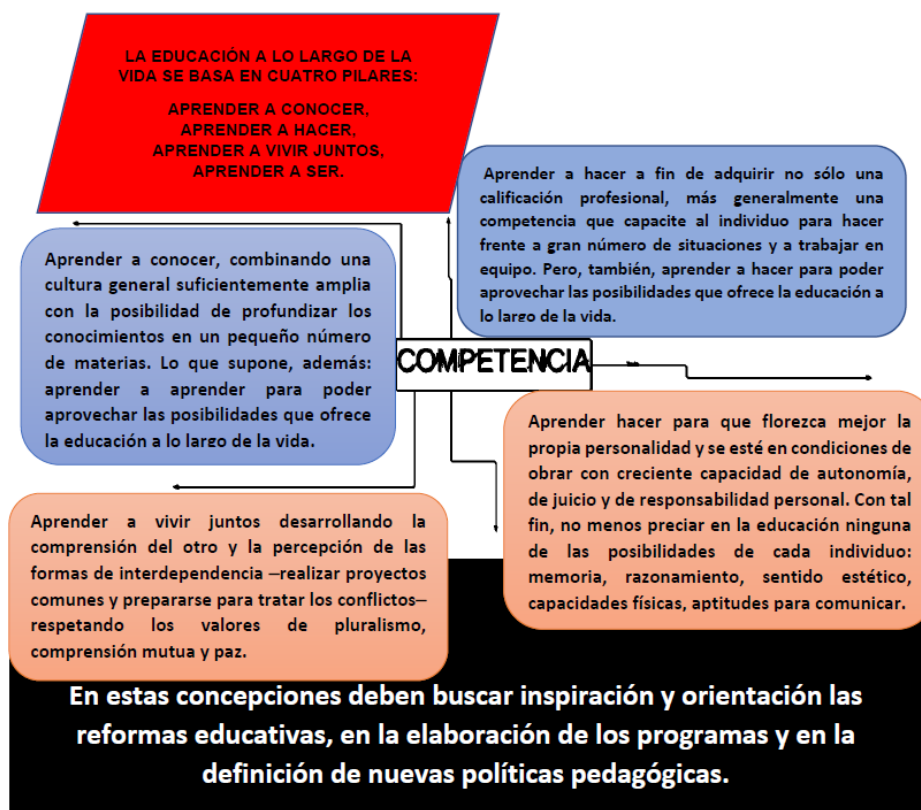
competencia en innovación, trabajo en equipo, didáctica, capacidad de organización y gestión del centro, además de habilidad para la coordinación y gestión de la calidad.

Las exigencias de la educación en el siglo XXI contribuyen a la creciente complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que ha traído numerosas y rápidas transformaciones en los ámbitos político, económico, tecnológico, cultural, lo que exige nuevos enfoques en la formación de los educadores. En este sentido la escuela no puede estar al margen de estas demandas. Por lo tanto, la escuela del siglo XXI no puede ofrecer a su alumnado propuestas cerradas ni manuales de instrucciones sino herramientas que le permitan moverse en un mundo cambiante y al mismo tiempo faciliten seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

En relación a los pilares básicos del ámbito educativo, la UNESCO (1996) define los siguientes términos: "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a vivir juntos" y "aprender a ser". Además, considera estos conceptos factor imprescindible para adquirir competencia a nivel internacional. Tiene en cuenta también, otros aspectos que deben contemplar las instituciones educativas a nivel de formación en los niveles obligatorios de educación para la adquisición de las competencias básicas. Por otra parte, ajustar los sistemas formativos que se habiliten para las necesidades de desempeño de los puestos de trabajo de los agentes educativos de forma que puedan responder a las nuevas necesidades y preparen al alumnado para adquirir un conjunto de competencias relevantes (Delors, 1996).

Figura 1

Pilares básicos



Fuente: basado en Delors (1996).

En función de los planteamientos de Delors (1996), la UNESCO (2019) presentó un documento con perspectivas a largo alcance, así la educación con el objetivo de reinventar la manera en que el saber y el aprendizaje pueden configurar el futuro de la humanidad en un contexto en que la complejidad, la incertidumbre y la precariedad son cada vez mayores. De esta forma la UNESCO, a través de un proyecto, trata de responder a los desafíos actuales, que inciden en la educación y en las futuras generaciones con una educación de calidad. Este documento pone la mirada en 2050 y más allá, fermento del debate mundial sobre la manera de reexaminar el conocimiento, la educación y el aprendizaje para hacer frente a los desafíos de hoy y del futuro.

Además, contará con las voces del mundo y se apoyará en un proceso de consultas amplio y abierto en el que participarán los jóvenes, los docentes, la sociedad civil, los gobiernos, las empresas y otras partes interesadas (UNESCO, 2019).

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de una planificación con objetivos o metas bien definidos, de forma clara y objetiva. De esta forma, los métodos deben contemplar la perspectiva del docente como facilitador del desarrollo competencial en el alumnado y enfocados a la realización de tareas o situaciones-problema, que el alumnado debe resolver haciendo un uso adecuado de los distintos tipos de conocimientos, destrezas, actitudes y valores. Los objetivos deben ser entendidos como elementos clave en la enseñanza por competencias, es decir, deben despertar la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, para lo que se requieren metodologías activas y contextualizadas.

Coelho (2019) clasifica las competencias de la siguiente forma:

- Competencias básicas, también llamadas competencias para la vida, asociadas a valores universales como, por ejemplo, la adaptación, el respeto y la tolerancia.
- Competencias genéricas, también definidas como competencias básicas. Son competencias genéricas aquellas que son útiles en todo tipo de profesión o tarea como, por ejemplo, el trabajo en equipo, la proactividad, la empatía o la creatividad.
- Competencias específicas son aquellas que son necesarias en un ámbito profesional o en un área específica. Algunas de la más conocidas que son:

*Competencias laborales: se definen en el marco de un trabajo o profesión y determinan el desempeño y la eficiencia en el trabajo; por ejemplo, la motivación, el conocimiento y la habilidad.

*Competencias docentes: necesarias para la transmisión del conocimiento en forma efectiva. Algunas competencias docentes son la organización y animación de situaciones para el aprendizaje, la gestión del progreso del alumno y la capacidad de informar e implicar a los apoderados sobre el aprendizaje de sus hijos.

*Competencias comunicativas: "son aquellas que demuestran la capacidad de comunicar de manera eficaz respetando reglas tanto gramaticales como aquellas en el ámbito de la lingüística (léxicas, fonéticas y semánticas)" (Coelho, 2019, p.19).

En España, la LOE conforme a los objetivos de la Unión Europea en 2010, planteó la educación como un proceso a lo largo de toda la vida e incluye las competencias entre los componentes del currículo. Fue en un encuentro anterior, en marzo del año 2000 en Lisboa, el Consejo Europeo, marcó el objetivo estratégico de llegar a la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social. Todo eso, con el sentido de que las competencias sean un elemento clave de la evaluación, tanto en lo que se refiere a la evaluación de diagnóstico como a la decisión de promocionar o titular al estudiante cuando haya alcanzado los objetivos y competencias básicas.

Otra ley española, la "Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE)", "va más allá al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en competencias, en lo cual introduce un nuevo artículo" (6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, referente la educación en su apartado 1.e) que corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.

La Comisión, en la Estrategia Europea 2020. para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, señala que los Estados miembros necesitarán mejorar los resultados educativos, abordando cada segmento principalmente en el universitario, mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar y garantizar las competencias requeridas para proseguir la formación y el acceso al mercado laboral.

Para comprender mejor el concepto de competencia es necesario una revisión de los conceptos con la visión de algunos autores como Salas (1996) que delinea la competencia académica como la capacidad conceptual y de abstracción, producción y/o servicio, y especialización por áreas, y que se desarrolla a través de la educación formal. En esta línea, el Marco de Referencia Europeo (2006) propone la competencia clave o básica siendo una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y

actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida (BOE, 2015).

En consecuencia, destacamos a Abelló Planas (2007) que define "competencia como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, coordinadas e integradas, vinculadas a rasgos de personalidad, en el sentido de que las competencias trascienden los conocimientos y las habilidades y revisten características comunes esenciales que pueden ser identificadas al ser analizadas" (p.32).

Danielson (2011) expone que es necesario generar y aplicar estrategias para formar integralmente a los docentes, ya que éstos van a fortalecer el sistema educativo de base y éste supone el germen de la futura fuerza laboral de un país. Por lo tanto, ninguna nación comprometida con el desarrollo y el crecimiento económico puede ignorar el desafío de fortalecer la profesión docente, ampliando sus competencias y habilidades educativas. En la actualidad existe un amplio consenso internacional en considerar que las competencias son un buen indicador de la calidad de los sistemas educativos en cuanto a sus resultados y que, además, el nivel de rendimiento que alcanzan los estudiantes está condicionado por el contexto escolar y social, donde cuyo fin es encontrar nuevos métodos para la práctica docente, visando una nueva formación docente con competencias adecuadas (Chacón, Chacón, y Alcedo, 2012).

1.2.2.-Competencias en Educación Superior

En relación con las bases históricas de la educación superior destacamos a Torre (2014), quien asevera que la formación por competencias se inició en Estados Unidos en la década de 1960 bajo la denominación de enseñanza de profesores. Así, entendemos la formación por competencia como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a desarrollar las habilidades, conocimientos y destrezas empleados para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización educativa.

Estas bases históricas además de aclarar los conceptos de formación por competencia nos confirman que en la década de 1990 los docentes se centraban en los procesos de enseñanza. Al inicio de la década de 2000, comienza el proceso de valorización de la educación basado en las competencias profesionales. Cambio éste que buscaba mejorar la calidad educativa, con la intención de promover el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, para que el alumno se desenvuelva en los diferentes ámbitos de la vida social (Torres et al. 2014).

La universidad tiene como misión ubicar al estudiante bajo la tutela intelectual del docente investigador, en un ambiente de enseñanza, aprendizaje e investigación, que son puntos importantes frente al reto de fortalecer la cultura de forma globalizada, principalmente en el aspecto de formación profesional. "La educación tiene la misión de permitir a todos, sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal" (Delors, 1996, p. 13).

En la educación superior se debe considerar la doble actividad, enseñar e investigar, como aspectos importantes para la docencia, a partir del interés por el desarrollo teórico y la utilidad práctica del conocimiento. Además, tiene la misión de formar profesionales competentes, teniendo en cuenta la imaginación del estudiante, unida a la madurez y a la experiencia del docente investigador. De este modo, “los programas de formación del profesorado se centran en el rendimiento de los estudiantes y en la vinculación entre el aprendizaje del alumno y la competencia del profesor. Todo esto ha implicado un desafío a la formación profesional, donde la educación aparece ligada estrechamente al mercado laboral globalizado. Dando lugar, una serie de implicaciones en los ámbitos social, económico y educativo, principalmente en la necesidad de incorporación de nuevos métodos de enseñanza, buscando fortalecer la atribución del docente como mediador en el proceso de aprendizaje, como también, en la inserción de las competencias en la educación. Buscando una formación integral con aspecto humanista y de calidad científica” (Castells, citado en Bruner, 2001, p. 15).

En relación con las competencias que debe tener un docente en la educación superior, destacamos “la articulación entre la teoría y la práctica, que debe estar dirigida a la reflexión crítica del acto educativo, que permita el desarrollo de un ejercicio que considere la esfera humana, social, política, económica y cultural de los actores del proceso, con un ideal de docente investigador”. Por lo tanto, “los buenos docente son humanos, amigables y comprensivos; saben construir un ambiente agradable y estimulante en el salón y en la escuela, tienen confianza en la capacidad de todos sus alumnos y logran que todos ellos tengan éxito” (Agudelo, 2014, p.67).

De esta forma, entendemos que un profesor de la educación superior que trabaja con competencias debe ser estimulador y crítico, dado que son requisitos esenciales para un cambio de paradigma educativo. Reafirmando eso, Gimeno (2011) asevera que estas prácticas docentes tienen diversas características, actitudes y habilidades con las que se pretende ilustrar los atributos que reúne o debe reunir un "buen docente" universitario. La competencia en el entorno universitario asume una función que posibilita al docente actuar de forma investigativa en su ejercicio profesional y así estar en permanente creación, construyendo y reconstruyendo saberes en el desarrollo de la actividad académica en el aula, en prácticas de investigación y extensión a la comunidad.

La competencia docente en el ámbito educativo universitario, según Escámez (2013), no se limita a reglas o prácticas concretas, sino que tiene que ver más con sus actitudes, con la confianza que depositen en los jóvenes y lo que les hagan sentir en el logro de sus objetivos. Siendo este aspecto de gran importancia, es decir, que consigan transmitir la libertad necesaria para que ellos tomen sus propias decisiones. Además, "el docente debe trabajar en equipo y perfeccionarse constantemente, porque la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas. Lo que implica el desarrollo de distintas dimensiones de la persona que se enfrenta al reto de enseñar, que evidentemente no solo supone una eficiente transmisión de conocimientos de carácter científico, sino el dominio de conocimientos y el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes, competencias propias del quehacer docente.

En referencia al quehacer docente Gutiérrez (2008) plantea que el quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos. Es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus

conocimientos para desarrollar una formación humana. “Visto que, un verdadero docente se considera en sí mismo como un auténtico profesional de la educación, y por tanto siempre se conduce al ámbito profesionalmente” (Gutiérrez, 2008, p. 1299). En este sentido, “el docente debe ser innovador y capaz de transformar su propio proceso de formación en un espacio de indagación, que utilice estrategias y recursos apropiados para la promoción de aprendizajes significativos en sus alumnos” (Moreno, 2015, p. 89).

En la última década, ha imperado el interés en la educación superior de que los sistemas formativos respondan de manera satisfactoria a las instancias sociales. Por ello, el docente debe ser el centro del método de enseñanza y, a su vez, debe generar vías de aprendizaje flexibles que garanticen la adquisición de competencias en el proceso de enseñanza significativa. La UNESCO (2009), en lo que se refiere a la educación superior universitaria, afirma la necesidad de revisar tres criterios de la vida universitaria: la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

De esta forma, la Educación Superior a nivel europeo, en relación a la competencia docente ha ido evolucionando, generando la necesidad de nuevos enfoques cuando se trata de integrar las tecnologías en la educación. En Guinea Ecuatorial, la Ley General de Educación se encuentra en proceso de revisión. La Ley actualmente vigente conserva ciertas similitudes con la española, tal vez por razones históricas y lingüísticas. Sin embargo, los acuerdos educativos a nivel continental no han corrido paralelos a los europeos, por lo que en la actualidad la mayoría de los países se atienen a las directrices, consejos y acuerdos marcados por organismos internacionales. En este aspecto, la UNESCO proporciona apoyo técnico a los Estados miembros a fin de que puedan

examinar sus estrategias y políticas relativas a la educación superior en aras de mejorar el acceso equitativo a una enseñanza superior de calidad y de reforzar la movilidad académica y la responsabilidad social.

Es importante destacar que, en noviembre de 2019, fue aprobada la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior, en la Conferencia General de la UNESCO en su 40ª reunión, que se convierte en el primer tratado de las Naciones Unidas sobre la educación superior con un alcance internacional. El principal objetivo de esta convención fue ampliar el acceso a la educación superior en todo el mundo propiciando el intercambio en la esfera internacional de los estudiantes, docentes, investigadores y solicitantes de empleo. Por lo tanto, esta Convención Mundial proporcionará en el ámbito de la educación una mayor cooperación en nivel internacional y así, contribuirá a mejorar su calidad educativa en todo el mundo (UNESCO, 2019).

La Universidad a través de sus integrantes, es una fuerza legitimadora o deslegitimadora de las opciones sociales, culturales, políticas, económicas que se generan en la sociedad. No lo es solamente por sus grandes descubrimientos sociales o humanísticos, sino que ejerce esta responsabilidad en la práctica diaria. El universitario no es ajeno, sino por lo contrario especialmente comprometido, se debe formar políticamente, visto que, la acción política por parte de los universitarios permite el encuentro de posiciones distintas que se profundizan gracias a la consulta o trabajo en equipo. Su participación dentro de la pluralidad de pensamiento es una obligación moral porque corresponde a su ser universitario (Fernández González, 2016).

La educación superior ofrece la oportunidad para que el docente desarrolle las competencias visando una formación con enfoque integrador y ético. Ya que, en relación a las competencias docentes se puede afirmar que son necesarias e imprescindibles para una educación de calidad. La educación es, indiscutiblemente, la forma más efectiva para moldear valores, actitudes, conductas y habilidades que equiparán a los pueblos del mundo de acuerdo con los intereses de largo plazo del planeta y de la humanidad. Por lo tanto, la Universidad es una institución generadora de realidades socioculturales y pensamiento propio, transformador y con proyección hacia la vida social (Unesco, 2019). La universidad, como formadora de competencias docentes es consciente de su misión histórica y debe asumir un rol protagonista en el desarrollo de las competencias generadores de un liderazgo transformador. Para ello es necesario definir un nuevo horizonte de pensamiento y acción, concretar un modelo educativo acorde con las exigencias del presente educativo y con proyección de futuro.

1.3.-Competencias básicas y clave

1.3.1.-Competencias básicas

A partir del "Proyecto de definición y selección de competencias" (OCDE, 2003) la mayor parte de los países de la OCDE, iniciaron la reformulación del currículum en torno al concepto de competencias.

La OCDE (2003) define las competencias básicas como un 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.

Una competencia "es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz" (OCDE, 2003, p. 8).

Las grandes categorías de competencias establecidas por la OCDE (2003) son: uso interactivo de diferentes herramientas (lenguaje, símbolos, texto, tecnologías); interacción social en grupos heterogéneos, y, por último, la autonomía.

España, al igual que otros países europeos, sigue un modelo diferenciado del propuesto por DeSeCo, introduciendo en la Ley General de Educación (LOE, 2006) el concepto de

competencias básicas como elemento clave en el currículum junto a objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea (UE), y el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) se identifican 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."

1.3.2.-Competencias clave

En España, la "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", introduce las competencias clave en el sistema educativo español, concretando en siete las competencias clave.

El adjetivo "básicas" aplicado a las competencias se usa junto al concepto de destrezas, en el sentido de que una vez adquiridas son suficientes para el futuro. Siguiendo a INTEF (2015) el adjetivo clave alude a desempeños que son determinantes para la adquisición de otros más complejos, y que implican aprendizajes constantes y nuevas posibilidades de introducir creatividad e innovación en la resolución de problemas. El adjetivo clave tiene un sentido dinámico, mientras que el adjetivo básico es de carácter estático.

1.3.3.1.-Competencia en comunicación lingüística

Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta.

La competencia en "comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales" (ECD/65/2015, p. 6991).

1.3.3.2.-Competencia matemática y competencias basadas en ciencia y tecnología

El área contribuye de forma sustancial, ya que muchos de los aprendizajes que integra están totalmente centrados en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea.

La competencia matemática “implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. La competencia matemática requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos” (ECD/65/2015, p. 6993).

Las competencias básicas en ciencia y tecnología “son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, que conducen a la adquisición de conocimientos, la contrastación de ideas y la aplicación de los descubrimientos al bienestar social” (ECD/65/2015, p. 6994).

1.3.3.3.-Competencia digital

La competencia digital es aquella que “implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital” (ECD/65/2015, p. 6995).

La tecnología en la sociedad ha producido cambios en las formas de generar conocimiento, en especial en la educación. El uso de las tecnologías ha avanzado de forma notable en el ámbito educativo, revolucionando los accesos a la información e influenciando en el aprendizaje. Su desarrollo se ha convertido en uno de los principales problemas formativos que afecta de forma general al ámbito universitario y, concretamente, a la formación de profesional no ámbito educativo. La tecnología en la educación ha producido cambios en las formas de generar conocimiento. Para obtener la información con presión, deben desarrollar ciertas competencias y habilidades para el mejor manejo de las herramientas tecnológicas (Barbaran, 2018).

Para Bonilla (2019), el docente será el gestor de la nueva forma de actuar en el traslado del conocimiento. Las tecnologías actúan como espacio que facilita la transmisión de la información para transformarla en conocimiento y estimulan el aprendizaje. Las tecnologías incrementan las competencias. El perfil del docente debe estar orientado

hacia el logro de una práctica reflexiva y contextual, características necesarias para unir las exigencias institucionales con la necesidad educativa.

La capacitación de los docentes en competencia digital supone mejoras en su desempeño profesional, dado que la finalidad del docente es preparar al alumnado para la vida, y sobre todo para la vida en un mundo digital. Una cuestión clave está en la relación entre el conocimiento digital y las competencias. El conocimiento digital genera automáticamente competencias específicas o unas determinadas competencias exigen un conocimiento específico. El aprendizaje del alumnado necesita que el docente haga una transición de la enseñanza tradicional al aprendizaje significativo basado en competencias digitales y permita que el alumno pueda incorporar lo aprendido de manera más efectiva para un futuro en un profesional competente.

Las competencias digitales de los docentes, deben ser consideradas como instrumentos de enorme utilidad, por medio de los cuales los discentes que reciben la enseñanza, llegan a adquirir las condiciones básicas que les permitan la transferencia del nuevo conocimiento adquirido. Asimismo, es necesario proponer una nueva estrategia educativa basada en una nueva metodología educativa en la que el docente es el gestor de la nueva forma de actuar para la transferencia del conocimiento. Según Boris (2009), debemos considerar algunas dimensiones de la internet como espacio que facilita la transmisión de la información. Entre las más importantes destacamos la dimensión del aprendizaje, que contempla tanto la transformación de la información en conocimiento como su adquisición. Otra dimensión informacional comprende la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales, sin olvidar la dimensión comunicativa que se encuentra en la comunicación interpersonal y social.

Contamos también con la dimensión “cultura digital que se encuentran en las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital, que reafirma un otro aspecto, la dimensión tecnológica que se refiere a la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales. Por lo tanto, es importante afirmar que, en este ámbito de competencia digital, debemos contar con habilidades mínimas para poder desarrollar el aprendizaje significativo” (Boris, 2009, p.14).

En este sentido, Zúñiga (2020) define a la competencia digital como la capacidad de la persona para realizar una serie de actividades digitales y tecnológicas en su entorno laboral. Lo que puede relacionarse con el desarrollo profesional de los docentes en la institución educativa. Estas competencias deben estar relacionadas con capacidades en el manejo de la técnica que posee la persona en la búsqueda de satisfacer sus necesidades educativas en el entorno social y cultural.

1.3.3.4.-Aprender a aprender

La competencia aprender a aprender significa ser capaz de aprender de la propia experiencia, aglutinar aprendizajes anteriores con el fin de saber aplicar esas adquisiciones en otras circunstancias y contextos, en definitiva, generalizar lo aprendido a nuevas situaciones, profesionales o privadas.

La competencia de “aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender. Esta motivación depende de que se genere la curiosidad y la necesidad de aprender, de que el estudiante se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje y, finalmente, de que llegue a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas y, con ello, que se produzca en él una percepción de auto-eficacia. Todo lo anterior contribuye a motivarle para abordar futuras tareas de aprendizaje” (ECD/65/2015, p. 6997).

1.3.3.5.-Competencias sociales y cívicas

La competencia social y cívica alude a la capacidad para entenderse y conocerse uno mismo, y también al grupo y al mundo en el que se vive y se es miembro.

Las competencias sociales y cívicas implican “la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social” (ECD/65/2015, p. 6998).

1.3.3.6.-Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor no es una novedad. Era una de las competencias clave que aparecían en las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, consideradas como el cimiento sobre el que se sustenta la propuesta de trabajo sobre las competencias clave en todos los países de la Unión.

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica "la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados" (ECD/65/2015, p. 6999).

1.3.3.7.-Conciencia y expresiones culturales

Esta competencia tiene un nivel de relevancia alto, al igual que las otras, pero casualmente no se tiene muy en cuenta y por ello su aprecio es casi nulo. Cuando no hay voz, hay arte y esta maravillosa forma de expresión se produce a través de la música, de las artes plásticas, de la literatura, del teatro, de la danza y de muchas otras.

La competencia en conciencia y expresión cultural implica “conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades” (ECD/65/2015, p. 7001).

Bibliografía

Agudelo J. R. (2014). *Educación Intercultural a propósito del siglo XXI: perfil y formación de maestros*, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Universidad de Antioquía.

Barbaran, M. (2018). *Competencias digitales en docentes de la I.E.E. José María Arguedas Altamirano del distrito de Anco – Huallo, Chincheros – Apurímac*
<http://repositorio.unajma.edu.pe/handle/123456789/439>

BOE (2015). *Boletín Oficial del Estado (España)*, n. ° 25. 29 de enero de 2015.
Disponible online: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738
(Consultado por última vez el 4 de abril de 2021).

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar (Primera edición: 1965).

Charria, V. H., Sarsosa, K., Uribe, A. F., López, C. N. y Arenas, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28), 133-165.
[Fecha de Consulta 31 de Mayo de 2021]. ISSN: 0123-417X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758007>

Chan, M. E., y Delgado, L. (2009). *Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias*. CIEBC.

Coelho, F., y Zita, A. (2019). *Conocimiento científico*. En: Significados.com. Disponible en: <https://www.significados.com/conocimiento-cientifico/> Consultado: 01 de enero de 2019, 12:01 am.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*, en "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO". p. 91-103.

BOR (2015). ECD/65/2015, "Orden 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*, 29/01/2015."

Fernández González, N. (2016). *UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. 93 pp. ISBN- 978-92-3-300018.6. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (4).

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC IPTS. Disponible en: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359>

García Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencia. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.

Gimeno, J. (2011). El docente como servidor social” en ¿Cómo se forma a un buen docente? *Cuadernos de discusión*, 2. Argentina, UNIPE, Editorial Universitaria: 16-21.

Gutiérrez, J. M. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), octubre-diciembre: 1299-1303

INTEF (2015). *Las competencias clave*. Intef.

Mir, B. (2009). *La competencia digital, una propuesta*. Disponible en: <http://www.slidesha-re.net/Musicarraona/la-competencia-digital-una-propuesta?type=presentation>

Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>

Pozo Flórez, J.A. del (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.

OCDE (2003). *La Definición y selección de competencias clave*, de: <http://www.bfs.admin.ch/>. Recuperado el 5 de junio de 2021

Pérez, J. C. S, (2014). *Competencias profesionales y formación permanente del profesorado. Análisis del Modelo de Castilla y León*. UVADOC.

Salas, C. (1996). El profesional del siglo XXI. *Tingo María: Prensa Unasina* N.º 17.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25:3, 285-294, DOI: 10.1174/113564013807749669.

Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*. Págs. 463-477.

Torres Rivera, A. D., Badillo, M., Valentin, N. O. et al. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. Recuperado en 06 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.

UNESCO. (2009). *La educación encierra un tesoro. Informe sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.

UNESCO. (2019). *Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior*. Paris, 25 de noviembre de 2019. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/reconocimiento-cualificaciones/convenio-mundial>. Acceso en 02 de junio de 2021.

CAPÍTULO 2.-COMPETENCIAS DISCENTES.

2.1.-Concepto.

2.2.-Discente universitario.

2.3.-Formación en competencias de los discentes.

2.4.-Evaluación de las competencias.

2.5.-Armonización entre competencias docentes y discentes.

2.1.-Concepto

En la literatura científica encontramos muchas definiciones de competencias, desde la óptica del discente, así, Díaz Barriga y Rigo (2000) indican que "Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas" (p 79). Para Tobón (2006) las competencias son "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (p. 5). De esta forma, Orozco (2000), contextualizando en los estudiantes de universidad, dice que los procesos de enseñanza forman y entrenan a los estudiantes en distintos saberes que a la vez involucran diversas competencias, dependiendo del tipo de enunciados que les transmiten.

Las competencias son un paradigma que surge del ámbito profesional que se traslada al educativo, con el objeto de preparar a los estudiantes en función de una serie de desempeños que le permitirán integrarse exitosamente en el mercado laboral (Tobón, 2005)

Siguiendo a Medina, Domínguez y Sánchez (2008) la competencia se hará realidad en un discente al adquirir un estilo de ser, un tipo de compromiso, inserto en la sociedad intercultural actual, a través del dominio de las relaciones más adecuadas a su futura profesión y escenario socio-laboral.

La incorporación de las competencias en la acción docente, tiene como consecuencia alteraciones profundas en las programaciones correspondientes, pues tienen que dar cabida a las mismas (Pineda, Ruiz, 2021).

2.2.-Discente universitario

El alumno/a universitario es el centro del proceso de convergencia de la universidad del siglo XXI (García, 2006). De la Cruz (2003) ya pone de manifiesto los cambios que el discente debe sufrir ante esta nueva universidad, bien sea a través de un aprendizaje activo, búsqueda autónoma de información, capacidad de reflexión, etc. Por otra parte, el mercado de trabajo exige a los profesionales universitarios características como: competencia teórica y práctica, competencia interpersonal, competencias cognitivas..., o sea, el mundo de las competencias llega al ámbito universitario para fortalecer al egresado universitario ante un mercado de trabajo duro y competitivo.

García (2006), tras analizar los trabajos de Livas (2000) y Marcelo (2005) entre otros, y desde las directrices del Proyecto Tuning, propone algunas competencias fundamentales para el alumnado universitario: "responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, habilidades comunicativas, razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación e innovación y creatividad".

El alumnado universitario, desde la óptica de las competencias, debe ser responsable, o sea, tener la capacidad de establecer un compromiso para responder de sus actos. Esta responsabilidad comienza cuando se matriculan en unos estudios determinados, y también cuando participan en las explicaciones del docente, cuando extrae conclusiones de una tarea, cuando analizar un artículo dado por el profesor, etc. Por otra parte, el alumnado debe tener la capacidad para confiar en sus propias posibilidades, o sea, ser capaz de sentir que puede aprender con su esfuerzo, con su propio trabajo. Capacidad para resolver problemas, es otra competencia discente universitaria, entendida como la

capacidad para tomar decisiones en una situación en la que existen varias alternativas con el objetivo de lograr un fin determinado. Esta competencia requiere de una serie de capacidades, como, por ejemplo: identificación de un problema, generación de alternativas, planificación de una decisión y ejecución. Otra competencia es la habilidad comunicativa, entendida como la capacidad para entender y ser entendido por los hablantes de una determinada comunidad lingüística. La capacidad para valorar un objeto, trabajo, etc., define la competencia de razonamiento crítico, suponiendo que además de la valoración se distinguirá lo principal de lo secundario, o se identificarán las relaciones entre las partes. Otra competencia discente es la flexibilidad, definida como la capacidad que tienen los alumnos para adaptarse a diferentes situaciones, contextos o personas, clave para su futuro perfil profesional. El trabajo en equipo es una conducta de un grupo en su conjunto, supone, esta competencia de trabajo en equipo, la capacidad de organizar diversas situaciones o problemas que se plantean sabiendo que se pertenece a un grupo y se participa en las tareas propuestas. La iniciativa se entiende como la disponibilidad para asumir y llevar a cabo diferentes actividades, es la capacidad de persistir en la ejecución de una actividad o en la consecución de un objetivo a pesar de los obstáculos que puedan surgir. La capacidad para analizar el trabajo a realizar, desplegando una estrategia correcta para lograr su consecución de manera eficaz, conforma la competencia de la planificación. Por último, la innovación y creatividad es la capacidad para crear nuevas posibilidades o soluciones ante un problema según fórmulas nuevas o no convencionales (García, 2006).

En esta línea, Medina, Domínguez y Sánchez (2008) enfatizan la importancia del proceso de adquisición de competencias, estableciendo una serie de directrices a tener en cuenta: fomentar la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo

la comunicación didáctica entre docentes y discentes; construir un escenario creativo y formativo utilizando la plataforma como recurso didáctico; mejorar la metodología didáctica y heurística más pertinente para el logro de las competencias discentes; consolidar el equipo de innovación e investigación entre tutores participantes, estudiantes y equipo coordinador, o sea, diseñar, integrar y adaptar medios para el desarrollo de competencias, diseñar y desarrollar tareas formativas para la mejora del aprendizaje universitario y el dominio de las competencias socio-profesionales en el proceso didáctico, analizar tareas de integración de solución de problemas, e implicar a tutores, estudiantes y equipo docente en el diseño y desarrollo de competencias.

2.3.-Formación en competencias de los discentes

La formación, capacitación y actualización de los docentes, y la formación del alumnado universitario, han de tener perfiles y competencias acordes con las necesidades y requisitos institucionales, académicos, personales y contextuales del mercado laboral global (Pacheco, Maldonado y Ponce, 2021)

La formación de las competencias de los estudiantes precisa el uso de estrategias didácticas y digitales trabajadas en estrecha complementariedad y teniendo como objetivo el verdadero protagonismo de los estudiantes. Entre los medios empleados, junto a los materiales clásicos (Unidades didácticas escritas, textos complementarios, radio y videoconferencias), subrayamos el empleo de las herramientas de comunicación foro y chats (Medina, Domínguez y Sánchez, 2008).

En palabras de Pineda y Ruiz (2021) "es importante asimilar que, son tan importantes las actividades de aprendizaje que dirige el profesor/a como aquellas que lleva a cabo el estudiante, ya que ambos entes comparten una responsabilidad para la formación en competencias" (p.67).

2.4.-Evaluación de las competencias discentes

Las competencias deben ser evaluadas (García y Morillas, 2011; Jornet y cols, 2011), siempre desde criterios de calidad y dominio con un claro conocimiento y referencia a los estudiantes y al equipo de docentes. La evaluación se ha de realizar en un contexto de conocimiento reflexivo, valorando de un modo integrado el conjunto de dimensiones que forman las competencias. Entendemos, junto con Medina, Domínguez y Sánchez (2013) que la evaluación del dominio de las competencias se ha de entender y llevar a cabo en un contexto de conocimiento reflexivo y profundo avance, mediante la auto-observación, análisis de necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar.

2.5.-Armonización entre competencias docentes y discentes

Campa, Valenzuela y Guillén (2017) en su estudio sobre armonización de competencias, expresan que la formación en competencias previa recibida por los alumnos en niveles de educación básica (secundaria) y educación media superior (bachillerato) fue principalmente en las competencias de comunicación, conocimiento del medio y autonomía que son en las que más se les formó a los estudiantes universitarios.

Armonizando las competencias previas y en las competencias que actualmente se están formando a los estudiantes universitarios, estos autores encuentran una relación con las competencias de comunicación, tecnología y autonomía. En ambos niveles educativos se encontró la necesidad de formar y reforzar la competencia discente de innovación, siendo la misma un elemento vital en el desarrollo de la práctica profesional.

Con esto, se observa la necesidad de establecer una armonía entre las competencias docentes y discentes, para que la educación tenga realmente un aspecto integral, lamentablemente no encontramos estudios sobre este hecho en la literatura europea, por lo que queda como una línea de investigación a tener en cuenta.

Bibliografía

Campa, R.A., Valenzuela, B.A. y Guillén, M. (2017). Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior. *Enseñanza & Teaching*, 35, 2-2017, pp. 37-54

De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europeo: Ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.

Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias, en M. A. Valle *Formación en competencias y certificación profesional* (p. 76-104). Universidad Nacional Autónoma de México.

García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), (2006), 253-269.

García, M. P., y Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 113-124.

Jornet, J. M., González, J., Suárez, J. M. et al. (2012). Diseño de procesos de evaluación de competencias: Consideraciones a cerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Revista Bordón*, 63 (1), 125-145.

Livas, L. (2000). *Aprendizaje basado en problemas: una alternativa educativa. Enfoques universitarios*. Rev. electrónica: http://www.ur.mx/UR/fachycs/enfoques_universitarios

Marcelo, C. (2005). *Los principios generales de la formación del profesorado*. En Actas del Encuentro sobre "La formación del profesorado universitario" celebrado en Almería, 12 y 13 de diciembre de 2005, 27-30.

Medina, A., Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>

Medina, A., Domínguez, M.C. y Sánchez, C. (2008). Formación de las competencias de los discentes mediante un diseño integrado de medios. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*, v. 10, n. 2, p. 327-357.

Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria, en M. A. Valle. *Formación en competencias y certificación profesional* (p. 105-139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pacheco, M., Maldonado, A., y Ponce, C. (2021). Dimensiones de los perfiles y las competencias de docentes y estudiantes de la carrera profesional de educación física, en, Pineda, H.A. & Trejo, M. (2021). *Avances en educación física y deporte*. Baja California: UBC.

Pineda, K., Ruiz, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: el último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050811>

Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2da ed.). Ecoe Ediciones.
http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup. Consultado el 15 de marzo de 2021 en:
<http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

CAPÍTULO 3.-FORMACIÓN DOCENTE Y COMPETENCIAS.

3.1.-Concepto.

3.2.-Modelos de formación docente.

3.3.-Formación docente y competencias.

3.1.-Concepto

La formación de los docentes ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es el problema más significativo en el ámbito de los sistemas educativos. La forma en que los educadores y educadoras han de ser formados (objetivos, métodos, lugar de formación, etc.) está necesariamente marcando el tipo de orientación que ha de configurar en la institución deseada.

Históricamente, cualquier renovación o cambio en la institución educativa se plantea, no solamente desde la preocupación por la transmisión de los conocimientos, sino por su inserción en las estructuras más características de la cultura que sustenta el sistema que se nos muestra como innovador. Este hecho incide de lleno en los modelos de formación y en las instituciones de formación, que de un modo u otro busca estar en consonancia con la ideología dominante en el momento histórico.

El objetivo de la formación es "saber analizar", entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes. Stenhouse (1987) enfatiza que la formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones.

3.2.-Modelos de formación docente

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas y otros. Se caracteriza por la articulación de teoría y práctica, es decir, la manera en que aumenta o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según la finalidad educativa. De esta manera, a partir de un modelo pedagógico, pueden estudiarse varias dimensiones de la formación de los profesores. Por ejemplo, el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto o la relación conocimiento-actitud, por citar algunos. Al respecto, Ferry (1990) dice que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia. De ello emana la variabilidad y la alternativa que representan de acuerdo con las finalidades educativas.

¿Cuáles son los modelos pedagógicos que subyacen en los distintos prototipos de formación? Para Beillerot (1998) existen dos modelos contrapuestos de formación de enseñantes que él denomina racionalista y situacional. El primero concibe la formación como el doble proceso de adquisición científica, que precisa el logro de un alto nivel en las disciplinas a enseñar, y psicopedagógica. El modelo situacional, sin negar los aspectos referidos en el modelo anterior, pone el acento sobre la relación pedagógica, la comunicación y la institución.

Beillerot (1998), también, distingue dos modelos de formación. Uno inspirado por la pedagogía del conocimiento, el otro por una pedagogía de la expansión o apertura. Tabachnik y Zeichner (1981) al abordar la problemática de la formación de enseñantes,

nos remite a las experiencias y conclusiones del Seminario de Reflexión, cuyo grupo de trabajo del consejo franco-quebeois de orientación para la prospectiva y la innovación en educación, en 1979 analizó la formación de los enseñantes en Francia, Dinamarca, Suiza, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos. En las conclusiones se propone una tipología apoyada en tres tipos de prácticas formativas centradas en las adquisiciones, en el proceso de formación con distintos pasos o momentos y en el análisis.

En estas maneras de entender la formación, la atención no está ni en los objetivos, ni en las estructuras de los elementos, ni en la naturaleza de los contenidos sino en el tipo de procesos, en la dinámica de la formación, es decir, en los modos para ser eficaz.

Recientemente se ha propuesto el modelo por competencias. Siguiendo a Asís (2015), en la revista de la asociación de inspectores de educación de España (www.adide.org, 2015), dice que tanto si la formación profesional es inicial, continua o permanente, como si sus destinatarios son la población activa, la desempleada o los jóvenes en sus últimos años de escolarización, el enfoque de la formación por competencias sienta las bases para que se produzca una efectiva integración de todos los sistemas de formación profesional, forzando la unificación -y homogeneidad en la definición de sus elementos constitutivos- de los objetivos formativos o referentes de la formación.

Las ventajas derivadas de esta necesaria integración de los sistemas de formación profesional resultan evidentes. Por un lado, se eliminará la frecuente contradicción de ofertar itinerarios formativos significativamente diferentes (diseñados por los distintos sistemas de formación) para la obtención de una misma cualificación y, sobre todo,

procurará la optimización de los recursos existentes. En efecto, los recursos humanos, las instalaciones y equipamientos y muchos materiales didácticos podrán ser optimizados de modo mucho más eficiente cuando los sistemas de formación profesional alcancen su integración.

Davini (1995) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones, que son configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente y que se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan, se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Como tales llegan a sobrevivir en la organización, en el currículo, en la práctica y en las generaciones de formadores, orientando toda una gama de acciones. Por su parte, Zeichner (1990) dice que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto entre ellas, a lo largo de la historia de los programas formalizados, por la orientación y finalidades que le otorgan los estados a la educación nacional. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

Con la finalidad de delimitar los enfoques de formación de profesores de educación básica en el siglo XX, se presenta una tipología de siete modelos que, sin ser absolutos, muestran la perspectiva de cómo la práctica del formador oscila entre tendencias modélicas. Es decir, el formador desplaza prácticas entre uno y otro modelo aunque sus justificaciones se anclen sólo en uno de ellos.

1.-Modelo de las Adquisiciones Académicas.

El modelo establece que la formación consiste en convertir al profesor en un intelectual que domina las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas. El profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla. En este sentido, la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento con la finalidad de saber trasmitirlo (Ferry, 1990). Uno de sus representantes es Flexner quien, en 1930 en E.U., propuso que lo más importante en la formación del profesor es el dominio de la materia a enseñar. Para él, los cursos de ciencias de la educación obstaculizan la consecución de este objetivo fundamental. Por lo tanto, la característica distintiva de este enfoque es precisamente la demanda de "buenos maestros" que conozcan la disciplina a enseñar.

2.-Modelo de la Eficacia Social o Técnico.

El modelo sienta sus bases en el estudio científico de la enseñanza, que permita el inventario de rasgos a conseguir en los docentes y que constituyan la base de la elaboración de programas con los contenidos pertinentes que se deben enseñar. El enfoque de la Educación Basada en el Desarrollo de Competencias docentes es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva el objetivo de la formación del profesor es la enseñanza, para el logro de la eficacia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El profesor es el ser pensante que adecua la intervención tecnológica a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje

exclusivamente. Shon llama a este proceder *racionalidad técnica* (1987) y Habermas (1981) *razón instrumental de la práctica social*; el propósito formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos que se predeterminan por los especialistas del diseño curricular. La formación, por lo tanto, es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos.

3.-El Modelo Naturalista.

El enfoque emana de la concepción naturalista del desarrollo de los niños, cuyos principios son fuente y finalidad de la formación de los profesores, es decir, la comprensión de los principios evolutivos constituye la preparación para la docencia. La formación se centra en conocer al niño y, a partir de ahí, crear una pedagogía que responda a las necesidades e intereses de los niños. El orden natural de la evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñársele tanto al alumno como al docente.

4.-El modelo centrado en el Proceso.

El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados (Ferry, 1990). De manera que las normas, las reglas, los rituales, el folclore, el rito a las figuras legendarias, la inducción de reacciones de sumisión o de insurrección, la participación en grupo, forman profundamente más la personalidad profesional que las propias actividades programadas. La formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas, sino a la transferencia

del *saber hacer* adquirido en la experiencia formativa (Ferry, 1990), el cual constituye una herramienta para afrontar otra situación en la que se tiene que participar profesionalmente.

5.-Modelo Crítico.

Comprende aquellas posiciones que conciben la formación como actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan la formación. El modelo orienta a los formadores en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida.

Para Sacristán y Pérez Gómez (1992) la formación se basa en tres elementos: uno, interiorización del bagaje cultural de orientación política y social; otro, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica; y finalmente, el desarrollo de actitudes que requiere el compromiso político como intelectual de la educación. Sus exponentes son Gramsci en Italia, 1930, con la categoría del individuo como intelectual orgánico, Freire en Brasil con la propuesta del educador liberador, Apple en E.U. con la aportación del currículo democrático, McLaren, también en E.U. con la tesis de escuelas democráticas como reconstruccionistas sociales y H. Giroux en Francia con la propuesta de los profesores como intelectuales transformativos.

6.-Modelo Reconstruccionista Social.

Esta perspectiva define la formación del profesorado, en Estados Unidos, como un elemento inherente al papel de la escuela que unida a otras fuerzas progresistas, en la época de la Gran Depresión económica (1929), pretendían la planificación del desarrollo de la sociedad estadounidense. Los teóricos reconstruccionistas atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común preponderase sobre el individual. Por lo tanto, la formación de profesores se centra en la creación de una filosofía social y educativa adecuada. Se intenta que los profesores cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral en torno a ello. Se enmarcan en esta corriente Dewey (con la tesis de la democratización de la sociedad y el aprender haciendo), Kilpatrick (quien propone equipar a los maestros como fuerzas intelectuales y prácticas), McClaren (la formación del profesorado como fuerza democratizadora y antihegemónica), Giroux (los profesores como intelectuales transformativos) y Shor (enseñanza basada en el diálogo y alfabetización intercultural).

7.-Modelo Situacional.

El modelo postula que quien se forma, emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo. Consistente en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo que concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse (Ferry, 1990).

De acuerdo con Aramburuzabala y otros (2013) no es una tarea sencilla dar cuenta, desde una mirada internacional, de la variedad de modelos y experiencias formativas que existen actualmente en la Educación Superior. En una primera aproximación, entendemos que puede ser útil clasificar las acciones formativas de acuerdo con tres dimensiones generales, a saber: la perspectiva o nivel en que se sitúan, la organización y estructura de las mismas y las modalidades de formación ofertadas o disponibles.

1.-Perspectiva o nivel de las acciones formativas.

En el primero de esos ejes, las experiencias de formación del profesorado universitario desarrolladas suelen agruparse en cuatro categorías (Blackmore y otros, 2004) que representan otros tantos enfoques generales y que vamos a describir a continuación. Según dichos autores, las iniciativas de formación universitaria que conocemos pueden adscribirse a alguna de estas orientaciones centradas en el profesor, en el estudiante, en la propia institución, o en el sector.

a) Formación centrada en el profesor.

Se trata del modelo más antiguo, el cual se difundió ampliamente en los años sesenta y setenta del siglo pasado por los países pioneros entre los que se contaban los Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña y Francia. En este enfoque clásico los dispositivos de formación del profesorado universitario intentaban mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva netamente individual. Así, el objetivo final de las intervenciones casi siempre se refería a la mejora de las competencias docentes del profesor en diferentes contextos. Entre los temas recurrentes se encuentran, por

ejemplo, la enseñanza en el aula, el trabajo con grupos grandes y pequeños, las tutorías, la gestión del laboratorio, la evaluación de los alumnos, etc. Algunos autores que trabajaron en esta dirección fueron Habershaw, Gibbs y Habershaw (1993) y Race (1999).

b) Formación centrada en el alumno.

Tiene como fundamento las investigaciones fenomenográficas de los años ochenta y noventa que se ocuparon de la cuestión genérica de cómo aprenden los estudiantes (Feixas, 2004; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Postareff, 2007; Ramsden, 1992; Trigwell y Prosser, 1991). Con este trasfondo, a fines del siglo XX se aprecia cómo varía la perspectiva de los investigadores moviéndose desde el interés inicial por lo que hace el profesor a las temáticas centradas en cómo aprenden los estudiantes. Se advierte una preocupación creciente por el análisis de las relaciones e interacciones entre profesores y alumnos.

c) Formación centrada en la institución.

Coincidiendo con el cambio de siglo hemos asistido a otro cambio de perspectiva muy importante para la Formación del Profesorado Universitario y que esta vez sitúa a Europa como escenario principal. Se trata de un conjunto de iniciativas que genéricamente se denominan *formación centrada en la institución*. Refiriéndose a ellas, Ling (2004) se ha hecho eco de un haz de tendencias nuevas que durante los años noventa se fijan en los procesos de cambio organizacional definiendo previamente cuál

es la misión de la Universidad y cuáles son sus planes estratégicos, que son evaluados según diferentes indicadores de rendimiento.

d) Formación centrada en el sector.

Junto a los enfoques anteriores, durante la última década se ha desarrollado un nuevo modelo de investigación y práctica profesional en países anglosajones como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia y los Estados Unidos. Este modelo sitúa el nivel de análisis en las iniciativas que tienen lugar a escala sectorial, es decir, en los programas interuniversitarios diseñados y gestionados por las grandes administraciones educativas, que abarcan todo el sistema de la enseñanza universitaria y cuentan con presupuestos considerables. En Europa, la supervisión de estas iniciativas corresponde a menudo a las agencias nacionales o regionales de control y supervisión de la calidad de la Educación Superior, siendo una de sus metas la evaluación de la excelencia educativa en las Universidades, dentro del que se incluye la excelencia en la formación del profesorado.

2.-Organización y estructura de las acciones formativas.

En lo referente a la organización interna de la formación, Hicks (1999) ha planteado una clasificación de los modelos de formación del profesorado universitario en base a dos dimensiones estructurales: local, central y genérica-disciplinar. De acuerdo con el esquema de Hicks podemos observar los siguientes modelos formativos:

- El modelo central, caracterizado por una unidad central responsable de la formación docente, con escasa actividad y responsabilidad a nivel local (Facultades y Departamentos).

- El modelo disperso, en el que los Departamentos y Facultades son responsables principales del desarrollo docente. Esto contribuye a diseñar acciones específicas con objetivos más ajustados a las necesidades de cada centro y con una orientación más disciplinar.
- El modelo mixto intenta aprovechar lo mejor de los modelos anteriores a través de actividades centrales genéricas y actividades locales específicas de las diversas disciplinas. Estas acciones utilizan recursos distintos y no están necesariamente coordinadas entre ellas, lo que conduce a menudo a la duplicación de servicios.
- El modelo integrado incluye elementos del modelo mixto, aunque se diferencia de éste en que las acciones están interrelacionadas a través de un proceso colaborativo.

3.-Modalidades de formación ofertadas o disponibles.

Por último, las modalidades de formación ofertadas o disponibles facilitan la definición del modelo de formación. Estas oscilan desde el formato clásico del curso o seminario hasta fórmulas mucho más innovadoras y colaborativas como la investigación-acción, el intercambio de experiencias, etc. De la Herrán y Paredes (2010) toman como criterio clasificador de las experiencias de formación permanente la sistematicidad, intensidad y número de profesores implicados, así como la posibilidad de generar innovaciones y cambios institucionales. Feixas (2004), a partir de un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, diferencia entre la formación organizada y otras actividades formativas como son las conversaciones informales con profesores, formación autodidacta, participación en un grupo de investigación sobre docencia o asistencia a congresos específicos del área de conocimiento.

3.3.-Formación docente y competencias

El estudio de las competencias se remonta a varias décadas. Desde que Chomsky (1965) introdujo el concepto de competencia lingüística, muchas han sido las acepciones atribuidas al término competencia. No obstante, la concepción de competencia y especialmente la concepción europea de este término empezó a brotar a finales de la década de 1980 y principios de 1990 y se incluyó como elemento curricular pasados más de 15 años (Ortíz, Greca y Adúriz, 2021).

Siguiendo a Corral (2020) las competencias son características emergentes del encuentro de un estudiante o docente con sus cualidades e intereses y con las exigencias de una actividad. Siguiendo a Galperin (1982) en el mundo laboral, las competencias son como calificadores del cargo, desde la formación se define con la imagen mental que la persona construye durante la formación para realizar una profesión, así pensar en la educación por competencias es asumir un replanteamiento docente (Campos, Ruíz y Rodríguez, 2021).

El enfoque por competencias, nacido con la iniciativa Tuning a finales del siglo XX, dirige la atención hacia las estructuras y contenidos de los estudios (Bravo, 2007). De hecho, la UNESCO (2007) define competencia como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. Tobóm (2007) recuerda que las competencias son un enfoque y no un modelo pedagógico.

Perrenoud (2001) dice que el desarrollo de un perfil docente se funda en él mismo a partir de sus creencias y de su experiencia. No se trata de adoptar las competencias

como una moda, sino que la idea es revisar su profesionalización, en la misma línea expresada por Eirín, García y Montero (2009) reflexionando sobre el docente en constante profesionalización y capacitación, dado que las condiciones del contexto y la época así lo exigen.

Caldiño *et al.* (2021) refuerzan la idea de una formación que pueda afrontar los retos del mundo globalizado del siglo XXI. De esta forma la innovación más importante en el Espacio Europeo de Educación Superior viene dada por la implementación de un enfoque por competencias en la docencia universitaria, no sólo para el discente sino también a nivel docente, que ha continuado extendiéndose por diferentes países (Mérida, 2013).

La inclusión de las competencias en el ámbito de educación superior supone un "saber hacer" complejo y adaptativo, se trataría de un saber que el estudiante aplica de forma reflexiva, con la capacidad de adecuarse a diversos contextos, integrando no sólo conocimientos, sino también habilidades, valores, etc. (Pérez et al, 2009). Estamos ante una apuesta por un modelo curricular basado en competencias a nivel universitario que afecta al modelo de formación del docente.

El modelo de formación docente de educación superior supone la aceptación de las dimensiones expresadas por Díaz y Quiroz (2005): instructiva, desarrolladora y educativa. La dimensión instructiva al estar integrada por la construcción de conocimientos de las distintas áreas de conocimiento, la desarrolladora al demandar la aplicación del conocimiento a la vida diaria, poniendo en evidencia las competencias logradas en términos de desempeños y habilidades. Y por último, la dimensión

educativa al motivar a participar colectivamente con lo que se sabe y con lo que se sabe hacer por el bien individual y colectivo.

Estas dimensiones implican para el docente universitario retos y desafíos de innovación en los diseños didácticos que estructuran su acción para que los estudiantes adquieran las competencias correspondientes. De hecho, el enfoque por competencias se presenta como una tendencia educativa que renueva las prácticas, la organización y la ejecución de las propias clases, desde diferentes enfoques: constructivista, cognitivista o histórico-cultural (Monsalve y Echeverri, 2021). Así, siguiendo a Álvarez y González (1998) y a Díaz y Quiroz (2005), el docente que adopta el modelo de trabajo por competencias debe asumir una serie de demandas didácticas precisas propias de un sistema dinámico que pondrá en movimiento a los estudiantes en orden a un problema (considerar las asignaturas y las clases como escenarios de aprendizaje puestos al servicio de un contexto real). Debe asumir también un objetivo que orienta la clase y desarrolla competencias y habilidades, unos métodos estructurados en actividades que mantienen motivado al alumnado, unos recursos didácticos que apoyan la actividad docente y cognitiva del estudiante y, por último, unos procesos evaluativos que colocan al alumnado en escenarios lo más reales posibles para aplicar lo aprendido).

Las competencias son importantes, pues ponen de manifiesto cómo los docentes profesionales contribuyen al desarrollo de sus estudiantes, posibilitando a los mismos un procesamiento más profundo de los contenidos de aprendizaje que los enfoques educativos tradicionales. Trabajar por competencias exige al docente prepararse para una actividad profesional académica (Schaper *et al.* 2012).

Resumiendo, hablar de formación docente es hablar de un proceso muy complejo por los diversos factores que hay que atender y por la diversidad de contenidos de diferentes ciencias que se deben dominar. El docente como sujeto de la educación es el protagonista de la sociedad, es quien transmite cultura, propicia un nuevo aprendizaje pedagógico y enfrenta los múltiples retos. Existe una gran preocupación académica y política por la formación del profesorado en cuanto a los perfiles profesionales de los futuros docentes. La formación ofrecida no solo debe considerar los aspectos externos sino también a la persona como sujeto integral. Se trata de un proceso de búsqueda que no concluye en el quehacer del aula, sino que trasciende las barreras demostrando su potencialidad en el rol asumido que es el de transmitir la cultura intentando transformar la sociedad.

Hablar de formación docente es hablar de un proceso muy complejo por los diversos factores a los que hay que atender y por la diversidad de contenidos de diferentes ciencias que debe dominar un buen docente, el docente como sujeto de la educación es el protagonista de la sociedad quien transmite cultura, propicia un nuevo aprendizaje pedagógico, enfrenta los múltiples retos.

Según Agudelo (2015), "la formación de docentes ha sido muy revaluada atendiendo a condiciones de diferente índole, criticada por la poca articulación entre la teoría y la práctica, debe estar dirigida a la reflexión crítica del acto educativo, que permita el desarrollo de un ejercicio que considere la esfera humana, social, política, económica y cultural de los actores del proceso, con un ideal de maestro investigador". (p. 114).

Mejías y Colunga (2021) sintetizan todo lo dicho, "la sociedad contemporánea exige a la universidad, su implicación en el desarrollo sostenible e inclusivo que integre lo social, económico, ambiental y cultural. Este propósito de hacer de la educación un servicio más pertinente explica la continua reformulación y perfeccionamiento del proceso docente, actualmente orientado hacia la formación de competencias" (p.3).

Bibliografía

Agudelo, E.D. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? *FOLIOS*, 41, 103-116.

Álvarez, C. y González, E. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Edinalco.

Bravo, N.H. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*.

Recuperado de

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Caldiño, E., Duarte, D.A., Rojas, A. et al. (2021). Metamorfosis docente: desafío para la profesionalización. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 13(1), 45-54. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/revista-conexiones-1-edicion-2021>

Campos, R.A., Ruiz, E. y Rodríguez, L.A. (2021). Re-pensando el perfil docente universitario: una mirada desde sus participantes. *Educando para educar*, 21, (40).

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.

Corral, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 40 (2) La Habana.

Díaz, A.E. y Echeverri, S. (2021). Las competencias: propuesta teórica para orientar su desarrollo con una didáctica pertinente. En Quiroz, R.E. y Rieckmann, M. (2020). *Competencias en la educación superior: experiencias investigativas y enfoques innovadores*. Universidad de Envigado y Antioquía.

Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Universidad de Antioquia.

Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 13 (1, 2), 101-115.

Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación.

Mejías, Y. y Colunga S. (2021). Tendencias históricas del proceso formativo de competencias participativas para la acción profesional comunitaria. *Transformación*, 17 (1), 183-203.

Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 185-212.

Ortiz, J., Greca, I.M. y Adúriz, A. (2021). Conceptualización de las competencias: revisión sistemática de su investigación en educación primaria. *Profesorado*, 25(1).

Pérez, A., Soto, E., Sola, F., M. et al. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente. Guía para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*, 4. Córdoba: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y Vicerrectorado de EEES y Estudios de Grado.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile) 2001, XIV, 3, 503-523.

Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). *Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7. Kompetenzen, <https://doi.org/10.3217/zfhe-7-04/01>

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2007). *Enfoque por competencias*. UNESCO, Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

CAPÍTULO 4.-MULTICULTURALIDAD Y COMPETENCIAS.

4.1.-Multiculturalidad.

4.2.-Interculturalidad.

4.3.-Intraculturalidad.

4.4.-Transculturalidad.

4.5.-Multiculturalidad y competencias.

El mundo occidental mantiene una visión estereotipada y sesgada de África, construida bajo una óptica reduccionista y simplificadora, que ha generado algunos estereotipos positivos, basados en el exotismo (paisajes, flora y fauna) o en el misterio (negritud, etnias, ritos ancestrales), y muchos otros negativos (violencia, guerras, migraciones masivas) o preocupantes (enfermedades, epidemias, pobreza, hambrunas). Se considera que África es un continente formado por 54 países con características globalmente homogéneas. Poco se sabe de su historia, de su cultura, etnias y costumbres anteriores a la ocupación colonial europea. África dispone de vastas riquezas naturales de gran porvenir futuro y con una población joven que supera el billón de personas. El continente africano es el de las mil culturas, con varios miles de etnias y tribus; es el más políglota del mundo. Cuenta, además de los idiomas europeos impuestos en las épocas coloniales, con 2000 lenguas nativas. Una mirada serena y amplia al complejo mundo africano serviría de cristal de aumento para la comprensión de los fenómenos multiculturales, inter, intra y transculturales.

Siguiendo a Benítez (2010) la etnicidad es un elemento indisoluble de gran peso en la sociedad de Guinea Ecuatorial. Los referentes a Guinea Ecuatorial y a España como naciones dominan entre las definiciones identitarias posibles, por encima de otras étnicas. En este solapamiento, también se refleja de nuevo el juego binario alrededor de otras identidades posibles como la africana, entendida también en el sentido de Sur opuesto al Norte de otras lógicas culturales y vivencias. La referencia a África aparece en sus discursos a menudo, pero lo hace de una forma más difusa y genérica, a modo de imaginario: África es el origen, el centro de ese triángulo que configura la identidad cultural; a partir de ella se crea una cohesión imaginaria entre los descendientes de

aquellos pueblos africanos obligados a la dispersión y la fragmentación (Fernández, 2008).

Guinea Ecuatorial es un país libre de conflictos armados y alberga dos regiones claramente definidas: la insular y la continental, en las cuales conviven ecuatoguineanos de diferentes comunidades étnicas: Fang, Bubis, Ndowé, Bisío, Annoboneses, etc., todas ellas con costumbres y lenguas diferentes (Abaga, 2009), con todo esto, la multiculturalidad es clave en Guinea Ecuatorial.

Según Barabas (2014) aunque acepciones de multiculturalismo como múltiples culturas o convivencia de las mismas son utilizadas como sinónimos de pluralismo cultural, este es un concepto más común en la antropología latinoamericana, que intenta dotar a los pueblos indígenas de una posición específica y diferente en el contexto de la diversidad cultural González Falcón, en 2018 presenta una serie de investigaciones relativas a la pluralidad cultural, desde cómo conviven los docentes la diversidad cultural, hasta la gestión de la misma en las escuelas, y la necesidad de formación de los profesores en habilidades interculturales.

Por otro lado, Marina (2002) desarrolló el concepto de modelo multicultural Los asimilacionistas y los interculturalistas tienen tres posiciones diferentes para entender la mejor forma de gestionar la diversidad cultural en un mismo campo compartido. Por tanto, según el autor, la elección reconocida por el multiculturalismo permite y beneficia a organizaciones autónomas de diferentes grupos, haciendo del país un mosaico cultural. La segunda posibilidad es formular medidas para asimilar a quienes llegan y se adhieren a las prácticas y estilos de vida típicos de la sociedad en la que viven,

perdiendo así el signo de su identidad original y adoptando el signo de un nuevo lugar. La tercera posibilidad, intercultural, incluye la promoción de intercambios entre todas las culturas coexistentes, lo que conduce a la hibridación de la biología y la cultura. En este estudio se han sumado dos nuevas posibilidades de convivencia cultural: la intraculturalidad y la transculturalidad, por lo que para entender que la pluriculturalidad hay que recurrir a la multiculturalidad y la interculturalidad, también hemos incrementado intraculturalidad y la transculturalidad.

4.1.-Multiculturalidad

En la actualidad, la realidad social de Guinea Ecuatorial muestra la superposición de complejos sistemas de poder, económicos, políticos y culturales. Campos Serrano (2011) mantiene que las actividades de libaneses, chinos o europeos se superponen a las diásporas africanas y a los sistemas coloniales y de descolonización, como un conjunto de sistema de actores lejanos y procesos transnacionales impuesto sobre identidades tribales y culturales africanas. Esta yuxtaposición de culturas que conviven en la sociedad ecuatoguineana en condiciones de igualdad, reconocimiento y respeto, permite comprender las identidades existentes desde una perspectiva multicultural, migrante e histórica.

Existen varias definiciones acerca del término *multiculturalidad*. Según Onana (2006) este concepto "supone la yuxtaposición de varias culturas en una misma sociedad. Para que haya multiculturalidad hace falta también igualdad, reconocimiento y respeto. Eso supone que cada cultura se vive libremente sin ningún tipo de presión por parte de las demás que existen en el mismo entorno" (p. 213). Otro significado distinto es el propone Argibay (2003), quien lo considera un concepto que constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Estas culturas cohabitan, pero influyen poco unas sobre otras y no suelen ser permeables a las demás. En los casos en que exista equidad y respeto mutuo se puede pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo.

En las primeras definiciones encontradas se concreta multiculturalidad como el intercambio de opiniones y puntos de vista entre distintas culturas. Si la multiculturalidad apunta a la conservación de cada cultura individualmente, el diálogo intercultural quiere establecer vínculos y bases comunes entre distintas culturas, comunidades y pueblos, fomentando la comprensión y la interacción. Los conceptos de multiculturalidad, diversidad cultural y relativismo están íntimamente vinculados, todos aluden, de una forma u otra, a la variedad y riqueza que caracteriza a la humanidad en su devenir histórico y relacional (Villasmil y Chirinos, 2016).

La diversidad cultural niega la intención de un modelo único por lo que multiculturalidad estaría constituida para el fortalecimiento de la conciencia histórica y política de las personas, estructuración de las circunstancias necesarias para la producción y reproducción "de la vida humana de calidad en conformidad con los criterios bioéticos y democráticos, crear un consenso universal de carácter moral sobre la Dignidad Humana, presentes en múltiples tradiciones y culturas, sean descartados definitivamente de la historia humana, por anacrónicos y perjudiciales (Villasmil y Chirinos, 2016).

Otras definiciones se centran en la multiculturalidad y las relaciones interculturales. La multiculturalidad es el incremento progresivo de la pluralidad cultural, demanda de la educación y de otros sectores una respuesta adecuada. Requiere una educación que trascienda el ámbito escolar y alcance a la realidad social circundante. Existe un número creciente de personas, no sólo ni exclusivamente del ámbito escolar educativo, necesitadas de preparación para hacer frente a los retos impuestos por una sociedad

cada vez más diversa desde el punto de vista étnico y cultural (Cedeño, Córdova y Cedeño, 2016).

La globalización se convierte en cotidianidad para todo el planeta, así la educación multicultural será parte de la nueva alfabetización requerida por los habitantes del orbe para vivir en un mundo signado por la creciente interdependencia. En interacciones, de distinta naturaleza, ocurridas entre sujetos de culturas disímiles resalta, a menudo, la ignorancia de los mismos en relación con la cultura del otro. Aunque el advenimiento de internet ha creado posibilidades de conectar, de maneras nunca antes sospechadas, a personas de diversos orígenes y separadas por grandes distancias, queda por verificar si esta conectividad funcionará a favor de lograr mayor conocimiento y libertad para todos o si solamente redundará en el reforzamiento de las divisiones y diferencias (Cedeño, Córdova y Cedeño, 2016).

En el "Manifiesto for all Londoners" es donde el discurso institucional se va separando del compromiso único y firme con las minorías étnicas para ampliarlo al compromiso con ellas, pero también con la diversidad, tanto religiosa, de género, sexual, de procedencia, etc. El término multicultural, multirracial o multiétnico ha sido sustituido por completo por *diversity*. En dicho manifiesto "Se entiende por multiculturalidad la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a vivir juntas, pero no a convivir, que se reconocen y se muestran respeto. Multicultural es el reconociendo de ciertas particularidades étnicas, pero sin propiciar condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales entre las distintas culturas presentes en la sociedad nacional, lo cual resulta funcional a la estructura social vigente" (Mendoza, y Sanhueza, 2016, p. 89)

En la bibliografía más reciente, aunque hay desacuerdos sobre qué viene tras el multiculturalismo, parece haber cierto consenso entre académicos, periodistas y políticos de que nos encontramos en un mundo pos-multicultural, en el que se evita la referencia al multiculturalismo, haciendo referencia a diversidad, "como la celebración de la diversidad o variedad cultural, animando a los ciudadanos a aceptar la variedad de costumbres, tradiciones, comidas, músicas, ropas, etc. que existen en la sociedad diversa o multiétnica. Unas celebraciones que evitan lo que puede ser conflictivo de las etnias a las que se refiere, y que pueden ser disfrutadas por la sociedad en general, y sin ninguna responsabilidad social o política por parte de los gobiernos" (Blay, Antón, y Benlloch, 2017, p.123).

Después de esto, el término multicultural o multiétnico prácticamente ha desaparecido del discurso institucional y las políticas llevadas a cabo suponen un reconocimiento de la diversidad. La multiculturalidad presume un mayor compromiso que el término *diversity*. La interpretación de *diversity* es mucho más amplia y, por tanto, más ambigua, no sólo hace alusión a minorías culturales o étnicas sino a cualquier situación, género, estado u opción sexual. Este cambio aleja del compromiso que se tenía en los primeros años analizados a través del plan estratégico de Londres. Se puede afirmar que efectivamente se está en una etapa de post-multiculturalismo que deberá ser observada con el fin de conocer las consecuencias que tiene para el colectivo estudiado, más allá de las ya destacadas (Blay, Antón, y Benlloch, 2017).

Otra definición encontrada de multiculturalidad es la convivencia de diferentes pueblos y la coexistencia de diversas culturas en un territorio determinado, en otras palabras, la sociedad multicultural es aquella en la que grupos étnicos diferentes, con una lengua y

una cultura distintas, conviven en un mismo espacio geográfico. La multiculturalidad, por definición conlleva la convivencia, pero no la interacción, entre grupos. Estas sociedades deben basarse en el respeto y la aceptación de todas las culturas, en el derecho a la diferencia y a la organización de la sociedad, tanto en la igualdad de oportunidades y de trato como en la apertura de espacios de participación en la vida pública y social de las distintas culturas. Sin embargo, la ausencia de relación, interacción y colaboración basada en el respeto también puede conducir a la formación de situaciones de explotación, discriminación o racismo (Lili, y Vámos, 2017).

El multiculturalismo puede ser leído desde dos posicionamientos. El primero busca celebrar la diferencia; el segundo, como una propuesta crítica que evidencie las relaciones asimétricas dificultando el abordaje de las identidades en el actual escenario global. La multicultural es algo que armoniza la sociedad y estabiliza las relaciones culturales, su propósito no es cambiar las relaciones de poder históricamente construidas. Por tanto, se reconoce a los otros, pero no se genera transformación en la relación dominante, señalando una problemática de carácter étnico, pero no racial y estructural (García, Hernández, Campos y Pérez, 2017).

Una definición de multiculturalidad publicada en 2018 trata del perfil multicultural, diverso y plural que se ha ido formando y tornando más compleja en el transcurso de los siglos de convivencia entre los distintos grupos humanos. Se centra en el ejercicio diferenciado de los derechos que se concentran en la idea de ciudadanía multicultural.

En el multiculturalismo se valora la existencia de la diversidad cultural, formada dentro de la sociedad por culturas diferentes, que establecen normas básicas para la convivencia. Los valores, normas y estrategias se han convertido en costumbres

compartidas dentro del grupo, haciéndolas perdurar de generación en generación en procesos dinámicos de construcción y reconstrucción. Esta coexistencia necesariamente no está acompañada de la convivencia. Por este motivo, el multiculturalismo admite manifestaciones racistas, de superioridad, de segregación étnica, religiosa y de otros tipos. El multiculturalismo tiene límites, el reconocimiento de las diferencias consiste en el respeto de la libertad personal de los miembros de los colectivos que alegan el derecho a la diferencia (Días y Antúnez, 2018).

En la multiculturalidad, se fomenta la convivencia pacífica de culturas diferentes, comenzando por la prevención de situaciones que puedan llevar a crear conflictos. Las estrategias de mediación parecen las más adecuadas, además, brindan una alternativa, cuando el conflicto se ha instalado. La comunicación en el contexto multicultural puede verse obstruida por la existencia de distintos códigos. Por tanto, el mediador puede ser un facilitador de la comunicación, siempre y cuando cuente con las herramientas adecuadas para comprender dichos códigos. Así, el mediador podrá crear nuevas reglas para la convivencia entre quienes ya tenían una relación, pero desde una mayor comprensión y entendimiento del otro. Todos vivimos en distintos lugares con diferentes costumbres e idiomas, pero compartimos un espacio común en el entorno electrónico. Se trata de poder vivir en una armoniosa multiculturalidad, donde las personas puedan reconocerse a partir de sus diferencias, sin que esto implique menosprecio, agresión, discriminación u otras situaciones generadoras de conflictos (Luz, 2018).

4.2.-Interculturalidad

La lengua vehicular del sistema educativo de Guinea Ecuatorial es el español. Sus centros constituyen un lugar de encuentro, convivencia e intercambio de alumnos y profesores pertenecientes a diferentes culturas nacionales e internacionales. Las escuelas, institutos y facultades forman espacios integradores (no asimiladores) que facilitan el diálogo y el cuestionamiento de convencionalismos, prejuicios y estereotipos. Mediante una educación intercultural se pretende superar las diferencias y desigualdades, así como el establecimiento de relaciones basadas en la igualdad, la horizontalidad y el encuentro.

El término interculturalidad incluye, según Trujillo (2005), conceptos estáticos y dinámicos. Una gran diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad es que la primera es situacional mientras que la segunda es social. Según Peiró (2008), la sociedad está compuesta por personas de diferentes etnias o culturas, religiones o estilos de vida que comparten los mismos espacios geográficos. Las personas intervienen en semejantes áreas sociales mediante diversos procesos de globalización, entre los que cabe destacar la notable facilidad para que se produzcan acercamientos, contactos o interacciones, relaciones personales, etc., que suceden entre las diferentes culturas y el requerimiento de realizar un cambio a nivel político, económico, cultural y educativo ante las exigencias de la sociedad actual.

Nos encontramos "ante una sociedad en continuo proceso de construcción. Sobre las bases tradicionales se van edificando nuevas estructuras, gracias a la aportación de las diferentes culturas." En este proceso, comparten protagonismo tanto las personas y los

grupos que se incorporan como los que ya forman parte de la sociedad de acogida, cada cual con sus características determinadas y compartiendo un espacio común. "Es un problema cuya resolución con éxito entraña cierta dificultad para resolverlo exitosamente y es necesario contar con análisis que permitan entender las claves del fenómeno de la educación intercultural sobre las que se quiere actuar" (Sáez, 2006, p.56).

El Informe UNESCO: "*La educación encierra un tesoro*", también llamado "Informe Delors" (1996), presentó los cuatro pilares sobre los que se debía basar la educación para el siglo XXI: "*• Aprender a conocer, • Aprender a hacer, • Aprender a vivir juntos, • Aprender a ser*", cuya relación con la interculturalidad no deja dudas.

"La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes." (Besalú 2002, p.71). Hay otra definición clásica que es la de Aguado (2004, p.40): "La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto." Propone un modelo de análisis y de actuación

que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. "Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia".

De acuerdo con Besalú y Tort (2009), se puede definir la educación intercultural como aquella educación para todo el alumnado, nacional o extranjero, autóctono o inmigrante que quiere ser, por encima de todo, una educación de calidad más acorde con la sociedad del presente y del futuro, más eficaz pero también más justa, más funcional y más científica, para la cual habrá que revisar a conciencia el currículo escolar, habrá que reinventar la mejor pedagogía y habrá que apostar con rigor y constancia por una educación en valores digna de tal nombre.

Entendemos que la educación intercultural debe constituirse como una educación de calidad para todos, más allá de la recreación de programas o parcelas específicos con el adjetivo intercultural. Su objetivo debe ser mejorar las condiciones de vida y afianzar la propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de esa diversidad (Arroyo, 2013).

La sociedad actual, en la que se trata de educar interculturalmente, es diversa, pudiendo afirmar que ha llegado a ser de hecho multicultural. Como afirma Muñoz (1997) vivimos en una sociedad multicultural. Guinea Ecuatorial es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. A nuestro mosaico pluricultural se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas.

Siguiendo a Sáez (2006) la educación intercultural remite a tres áreas de conocimiento: la educación, la cultura y la reciprocidad de relaciones entre personas diversas, como el prefijo *inter* evoca. Con respecto al concepto de educación, podemos afirmar que es el mejor medio que tiene la persona para su formación y desarrollo. Tal es la finalidad de la educación, por cuanto, como afirma Kant (1983) "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre" (p. 31). La educación vuelve a encabezar la lista de instrumentos para vencer uno de los problemas actuales: valorar y respetar la diversidad cultural, superar el racismo en sus diversas manifestaciones y favorecer la comunicación y competencia interculturales.

El multiculturalismo, ha sido usado para referirse a tres cuestiones diferentes: la existencia de múltiples culturas, la ideología de respeto y convivencia de múltiples culturas y la política implementada por los gobiernos sobre todo en relación con los inmigrantes, sustentándose en la ideología multiculturalismo (Castillo, 2016). Por otro lado, el uso de la interculturalidad en las ciencias sociales ha sido ambiguo, ya que tanto se refiere a la situación de contacto entre culturas diferentes, como a la ideología de la relación igualitaria entre culturas diferentes construida en el marco de la globalización, el multiculturalismo y las políticas de derechos humanos. Es así que, si bien, multiculturalidad significa la presencia de múltiples culturas en un espacio, esta presencia no ha significado automáticamente su reconocimiento (Castillo, 2016).

La interculturalidad, además de fenómeno cultural por definición propia, es también un fenómeno social donde intervienen variables económicas, geográficas, ambientales y territoriales, cuya presencia e influencia conviene siempre tener presente, la base procesual y estructural se identifica como un fenómeno semiótico, vale decir, como un

fenómeno cuya articulación básica se encuentra en el procesamiento de significaciones y construcción de sentidos (Finol, 2016).

Otro aspecto importante es conseguir salir de las limitaciones con las que los estudios sobre interculturalidad se han topado con frecuencia, debidas por la visión binaria de los procesos interculturales. En otras palabras, las relaciones entre dos culturas no son indemnes a la existencia de culturas terceras, incluso si estas permanecen en la periferia de los contactos y de las interacciones entre las dos primeras (Finol, 2016), la interculturalidad debe dar respuesta a la diversidad cultural, en el sentido más amplio del concepto de cultura, más allá de sólo lo étnico-cultural o indígena.

La interculturalidad alude al encuentro y diálogo horizontal, respetuoso, abierto y constructivo entre dos o más culturas o estilos de vida, que favorece la convivencia armónica, el inter-aprendizaje, la búsqueda de consensos y soluciones, y la integración. Respondiendo a un análisis del contexto en el marco de la Gestión de Proyectos sensible al Contexto y al Conflicto (GPSC), la interculturalidad conjuga así nociones sobre el respeto y valoración cultural, sobre la importancia de atender necesidades e intereses diferenciados, así como desiguales condiciones de vida y oportunidades; la interculturalidad también actúa para precautelar el ejercicio de los derechos humanos para todas y todos en un marco de corresponsabilidad, así como para responder al reto de construir un entorno de convivencia pacífica a partir del diálogo intercultural y el establecimiento de relaciones de intercambio y aprendizaje. La interculturalidad permite construir, desde la diversidad, nuevas e innovadoras alternativas y soluciones para responder a situaciones de vulneración de derechos que tienen que ver con desigualdad, exclusión, discriminación. Por todo lo anterior, la interculturalidad como visión de

mundo, estrategia y enfoque de programas y proyectos, permite mayores y mejores resultados, fortalece la gobernabilidad e incrementa el potencial de sostenibilidad (Salinas, 2016).

La interculturalidad surge como una respuesta de los Estados a las demandas de los pueblos indígenas para la obtención de oportunidades en el desarrollo social y a una educación de calidad, con pertinencia social y cultural. Por lo tanto, la interculturalidad tiene el potencial de construir relaciones sociales y educativas más igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que históricamente han sido minorizados. Es así como mediante el enfoque de interculturalidad se promueve avanzar hacia un diálogo horizontal de relaciones e intercambios culturales complejos y dinámicos, entre sujetos socioculturalmente diferentes (Arias, 2016).

Resulta importante mencionar que hablar de interculturalidad implica aludir al reconocimiento y la relación que debe existir entre las diferentes culturas que se presentan en la sociedad; por tanto, no sólo debe ser del interés del indígena o migrante sino de todos los seres humanos, pues la interculturalidad va más allá de las diferencias culturales antes mencionadas (indígenas y mestizos, migrantes y locales) (Vargas Garduño, 2016).

La interculturalidad es una interacción respetuosa entre grupos humanos de distintas culturas. Esta se basa en el respeto y la igualdad sin admitir desigualdades. Se reconoce la interculturalidad por la horizontalidad entre los diversos grupos culturales, por una relación justa entre sociedades y colectividades, por la disposición a la comunicación

abierta respetando la diversidad cultural y por el reconocimiento mutuo (Lili y Vámos, 2017).

La meta para todas las sociedades multiculturales es alcanzar el nivel de la interculturalidad donde los distintos grupos culturales se aceptan y se aprecian mutuamente. Los diversos grupos se caracterizan y se clasifican justamente por ser diferentes; y estas diferencias les aportan el carácter único, individual, diferenciador. Ya que precisamente son las diferencias las que constituyen la identidad de los grupos, en vez de tender a borrarlas, se tiene que aprender a apreciarlas y crecer aprendiendo de sus aportaciones (Lili y Vámos, 2017).

Una perspectiva "interesante de interculturalidad se centra en la diversidad étnica y cultural, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes, por medio de la implantación de políticas estatales, situándolos en un orden multicultural, armonizando la sociedad y estabilizando las relaciones culturales, su propósito no es cambiar las relaciones de poder históricamente construidas. Por tanto, se reconoce a los otros, pero no se genera transformación en la relación dominante, señalando una problemática de carácter étnico, pero no racial y estructural" (García, Hernández, Campos y Pérez, 2017, p.154).

Interculturalidad crítica es considerada como un proyecto ético-político que parte desde los movimientos sociales teniendo como eje principal la transformación radical de las instituciones, reconociendo no solo el problema étnico, sino la necesidad de cambiar las mismas estructuras y relaciones de la sociedad, implicando con ello una relación intercultural que fortalezca lo propio de lo negado históricamente por la modernidad

occidental. Esta interculturalidad implica un proceso de autorreflexión y autorreconocimiento de múltiple vía (García, Hernández, Campos y Pérez, 2017).

La interculturalidad influye directamente en las reacciones positivas que puedan existir entre los integrantes de una comunidad. Es común ver que cuando se es una empresa muy diferente a la otra extranjera, ocurran choques culturales con los que hay que lidiar, poco a poco nos damos cuenta que es más necesario establecer una conexión congruente, siendo esta la puerta que nos lleve al éxito, no hay más, solo es cuestión de estudiar a la otra persona, darse cuenta de sus intereses primarios y obligarlos así de una manera sutil caer en nuestras redes para poder pescarlos fácilmente. Debemos aprender a que en un mundo globalizado como el nuestro se debe poder llevar cada día a la practica la interculturalización de nosotros mismos, puesto que hoy en día en este globo que solo expande sus horizontes es necesario crear bases para así dejar las barreras a un lado sin perder nuestras raíces y conociéndonos un poco más (García, Hernández, Campos y Pérez, 2017).

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad provocada

por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores (Dietz, 2017).

En términos generales, y siguiendo sus usos en la literatura antropológica y de ciencias sociales, podemos definir y clasificar la noción de interculturalidad de acuerdo con tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios: 1) la distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo; 2) la subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática, en oposición a una noción dinámica; y 3) la aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el *statu quo* de cierta sociedad, versus su aplicación crítica y emancipatoria, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria (Dietz, 2017).

Otra definición, muy interesante, es de Tsura, que dice que interculturalidad es un reto constante en el que tiene que defender la heterogeneidad de las mujeres, lo cambiante de su cultura y la intensidad del diálogo intercultural e intracultural que viven. Para ella la escuela, es el lugar apropiado para desarrollar la interculturalidad, en el reconocimiento, la emancipación y la inclusión social, que sin duda pasa por mejorar las vidas de muchos de los chicos y chicas que viven en contextos deprimidos y marginados, Tsura ve imprescindible para una buena interculturalidad en la escuela las buenas relaciones entre el profesorado, familia y entorno (Márquez, Prados y Padua, 2018).

La Interculturalidad, se fundamenta en la diversidad humana como una oportunidad de intercambio y de enriquecimiento. El interculturalismo, se basa en la convivencia respetuosa de dos o más culturas en un único marco nacional. Suele asociársele con el

fenómeno migratorio transnacional en el que grandes grupos etnoculturales abandonan sus países de origen y se convierten en la minoría étnica en el país de destino, con ello se crea un nuevo mosaico cultural que desencadena la consiguiente segregación y, en múltiples ocasiones, casos de marginación y creación de guetos (Días, y Antúnez, 2018). En este contexto histórico, los análisis de los principios de interculturalidad, de la pluriculturalidad y la plurinacionalidad, como el conjunto de valores materiales y espirituales, de procedimientos para crearlos y transmitirlos, obtenidos por el hombre en el proceso de la práctica histórico-social. La interculturalidad es la condición de posibilidad de la plurinacionalidad, de la misma manera que el Estado plurinacional es la única garantía para que las sociedades puedan reconocer, respetar y construir la interculturalidad. Dando una respuesta inclusiva de voces que jamás fueron escuchadas y así garantizar que las ciudadanías que puedan coexistir en un mismo espacio político-territorial, aunque en los territorios indígenas tradicionalmente desconocen las líneas geopolíticas de uno u otro Estado nacional. La Interculturalidad es el reconocimiento de las diferencias radicales al interior de la sociedad (Días y Antúnez, 2018).

Partiendo de la existencia de distintos contextos en los que los procesos históricos concretos que han tenido lugar en cada caso determinan el uso de este concepto – aunque, en lo sustancial, las transformaciones generadas a nivel de praxis, tanto en un caso como en el otro, no varían notablemente–. Si bien en Europa la interculturalidad sigue siendo interpretada en términos de integración de los inmigrantes y de las minorías étnicas –como es el caso de los gitanos en España–, lo cual no difiere de las tradicionales políticas asimilacionistas y multiculturalistas al uso, en América

Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada con las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos (Rodríguez Cruz, 2018).

La educación intercultural se ha convertido en una propuesta pedagógica novedosa y a menudo heterodoxa. En México, en América Latina y más allá de nuestro continente, modelos, enfoques, programas o proyectos piloto han sido iniciados tanto por el Estado-nación y sus instituciones educativas como por movimientos sociales y sus proyectos educativos propios. Mientras que en los países anglosajones se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia determinados grupos considerados minoritarios, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales de las minorías marginadas, frecuentemente surgidas de procesos migratorios, y sobre todo de las mayorías marginadoras, por ejemplo, las sociedades nacionales autóctonas. En América Latina, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase pos- o neoindigenista –según el caso– de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Dietz, 2018).

Con todo esto, el término intercultural se aplica a las relaciones que se dan entre personas, grupos o sociedades en torno a elementos culturales (etnia, lengua, religión); puesto que dichas relaciones son dinámicas, pueden variar desde una condición de inequidad a una condición de equidad o viceversa. Considerando esto, sostenemos que el término intercultural es un adjetivo que se aplica a formas de relación, mientras que interculturalidad es un sustantivo que se refiere a perspectivas ideológico-políticas que promueven formas diferentes de relación y de valoración de las culturas. Sostenemos también que la forma de relación que conviene impulsar en las universidades actuales

no es la de la igualación u homogeneización que invisibiliza las diferencias, aunque busque superar desigualdades, ni la del reconocimiento de las diferencias que ignora las desigualdades, sino la del reconocimiento de la diversidad cultural (Moctezuma, Yurén y Saenger, 2018).

Para concluir, y situándonos en el contexto de investigación Nguema y Ruiz (2015) identificaron "la existencia de necesidades formativas del profesorado participante en su investigación, en educación intercultural y en la competencia intercultural; los resultados obtenidos muestran que los docentes valoran positivamente este tipo de capacitación...destacando la importancia de formar al profesorado en programas de desarrollo de competencias en contextos de diversas culturas y comunidades en interacción." (p. 121)

4.3.-Intraculturalidad

El concepto de intraculturalidad, viene definido por Delgado y Escobar (2006), expresando que no podemos hablar de interculturalidad sin aludir al término intraculturalidad, el cual se concibe como la revalorización de los saberes particulares, especialmente de nuestros pueblos originarios que han mantenido una forma de vida más humana y llevadera. Sin embargo, Riess (2013) lo define como un proceso significativo para construir relaciones equitativas, es decir, consiste en el reconocimiento, fortalecimiento, valoración y desarrollo de la cultura propia por sus integrantes. Los individuos de una población son portadores de su cultura y lengua, y solamente ellos la transmiten a nuevas generaciones que son instruidos o individuos de diferentes culturas.

Guerra García, Meza, y Guerra Meza (2014) hablando de las formas de interculturalidad, nos dicen que puede observarse en dos categorías, aunque nos interesa la primera, que denominan: formas de interculturalidad interna (intraculturalidad), esta forma enfatiza el reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida de sus pueblos y comunidades en las que interviene la educación propia, asumida directamente para profundizar más en los aspectos intraculturales." Los proyectos de "educación superior impulsados por intelectuales y afrodescendientes enfatizan que la interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida (o de futuro) de sus pueblos y comunidades, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje" (Mato, 2009, p. 56). Esta es una especie de tendencia a la multiculturalidad en el sentido

de que se tiene la intención política de fortalecer primero su propia cultura antes de hacer intensiva la relación con otras culturas.

De esta forma es "la educación propia, asumida directamente por los mismos indígenas, la que puede mantener una relación más directa entre educación, su cultura y sus contextos socioeconómicos que, sin duda, fortalecen el crecimiento personal y colectivo mediante la participación directa en las dinámicas autogestionarias de sus comunidades, teniendo como consecuencia el fortalecimiento de su identidad" (Guerra y Meza, 2009, p. 242).

Basáñez (2017) concreta más la cuestión hablando del acervo compartido por los integrantes rumberos en New York, de forma que recrea un proceso de relaciones intraculturales entre los miembros con independencia de la cuestión étnica y racial de estos, siendo la lengua española el mayor elemento de unión dentro de su gran heterogeneidad integrante.

Mazorco (2008) afirma que el surgimiento de la intraculturalidad en lo sociopolítico, académico y económico, es una llamada al desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas; la caracteriza como tema que atañe a todos, sin referencia exclusiva a ningún grupo étnico; para Mazorco, la descolonización que reivindica la intraculturalidad, involucra una relación equilibrada entre diversas culturas y requiere más un proceso hacia adentro que un enfrentamiento hacia afuera. La intraculturalidad está íntimamente relacionada con los procesos de creación y transformación de una cultura y, en ese sentido, puede presentarse en las

fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilitar la instalación de la otredad, impulsando el potencial humano.

López Hernández y Cuello (2017) observan que intra e interculturalidad están más allá de la restricción de la enseñanza y el aprendizaje a contenidos indígenas; una educación intra-cultural e intercultural, produce conductas con arreglo a valores morales de las culturas y con base en la pedagogía de la reciprocidad. Si la conducta de un educando es comunitaria antes que liberal y, para ello, se ha recurrido a la enseñanza de saberes propios en diálogo con los conocimientos positivos del mundo occidental, puede decirse que se ha dado una educación intra-cultural e intercultural. Las dimensiones posibles de la intraculturalidad, posibilita un reconocimiento de la presencia del otro en cuanto a lo que representa las potencialidades humanas, en la trama relacional y pertinencia del diálogo en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual fluyen saberes y conocimientos de lo profundo de la identidad cultural; los elementos constituidos en una educación para la vida, contempla lo determinante de reconocer, no solamente la presencia del otro, sino, ir más allá y escudriñar sus raíces existenciales.

4.4.-Transculturalidad

La transculturalidad consiste en traspasar las fronteras de representaciones fijadas para continuamente confundir, alterar y contaminar los códigos culturales conocidos. El imaginario se puede cambiar ante todo a partir del uso de una lengua otra que incluye la impureza y lo intraducible. La transculturalidad no significa que las diferencias se disuelvan, sino que convivan en un proceso permanente de fricción (Gremels, 2016).

Hoy el estudio de la red transcultural sufre restricciones debido a la mentalidad que endurece los sistemas culturales. La experiencia compartida por las poblaciones de origen indígena, africano y europeo y los elementos expresivos que compusieron esa experiencia, como la lengua y las manifestaciones musicales, se sintetizaron en la música popular practicada en los últimos quinientos años en el Nuevo Mundo y en el audiovisual concebido en el último siglo y también en éste. Aunque de la transculturalidad evidente de esa producción, la sumisión de esa herencia y de sus desdoblamientos contemporáneos a las delimitaciones nacionales, impidió por mucho tiempo el surgimiento de estudios que no estuvieran comprometidos con la afirmación de la cultura como naturalmente emanada de territorios rígidamente demarcados. Interconectando aspectos materiales, corporales y socioculturales en la constitución cotidiana de manifestaciones en constante movimiento y transformación (Alvares, 2016).

A partir del "enfoque transcultural se comprende las diferencias culturales existentes, y la importancia de brindar cuidados culturales integrales y de calidad considerando las

creencias y valores de las personas a las que se brinda el cuidado.” Al adquirir la perspectiva cultural se desarrolla la competencia cultural (Escobar y Paravic, 2017, p.32).

Podemos entender el término “transcultural”, como “un fenómeno que afecta a varias culturas o a sus relaciones”, y que ocurre cuando un grupo social recibe y adopta las culturas que provienen de otros grupos, “de modo que la comunidad acaba sustituyendo en mayor o menor medida sus propias prácticas culturales y profesionales, así como el idioma, forma de vestir, entre otras características. Se puede decir que, dentro de la transculturalidad, se pueden incorporar los aspectos éticos, ideologías, creencias y valores, la justicia e igualdad y no la maleficencia. Sin olvidar nunca, que cada persona es un ser social con sus derechos inalienables” (Escobar y Paravic, 2017, p.78).

Los procesos de transculturación, las identidades múltiples se desarrollan como condición porque están dentro de un incesante marco de préstamos e intercambios culturales y, al mismo tiempo, cuando están en este marco de acción, llegan a crear un tercer espacio: por un lado, está la cultura original en movimiento y comunicación constante; por el otro, los intercambios permanentes con otras culturas y formatos diversos, y, por último, como producto de todo el proceso emerge un nuevo constructo identitario que no pierde fuerza en tal reciprocidad cultural. Por el contrario, se enriquece y se retroalimenta constante y estratégicamente de los formatos primarios. De esta forma, los procesos transculturales se construyen en los intersticios del conflicto suscitado por las pertenencias identitarias, entre lo que es específico y lo que es distinto, para después elaborar los nuevos constructos identitarios” (Zebadúa, López, y Ascencio, 2017).

Podemos concluir diciendo que transculturalidad es una metáfora que expresa la necesidad de situar en un plano heterárquico (en oposición al jerárquico) las relaciones entre las diversas sociedades del mundo, lo cual daría paso a un auténtico diálogo entre culturas, entre iguales (interculturalidad), y no desde posiciones estáticas sino desde la necesidad de volverse a formar mutua y constantemente (asumiendo la transculturalidad). Interculturalidad sería ponerse de acuerdo, estar en armonía desde la variedad de opciones y opiniones (Marqués, 2017).

4.5.-Multiculturalidad y competencias

La presencia de personas de diferentes orígenes, culturas, creencias y razas en nuestra sociedad es algo obvio, no obstante, es la causa de tensiones sociales, provocando expresiones intolerantes, racistas y xenofóbicas (Fuentes, 2021). Sierra, Caparrós, Vila y Martín (2017) reclaman políticas y prácticas educativas para atender los retos de esta nueva diversidad.

En los planes de estudio estatales no encontramos referencias sobre competencias pluriculturales, así, en la investigación realizada por Figueredo y Ortiz (2017) muestran algunas referencias a la diversidad cultural, pero de ningún modo hay una planificación para el proceso de adquisición de competencias interculturales, las cuales, por otra parte, no están presentes en los planes de estudio. Cernadas et al (2019), igualmente, realizó un estudio para conocer las necesidades de formación intercultural del profesorado, el resultado principal dice que el 83.4% de los docentes son partidarios de incluir la educación intercultural en los procesos de formación inicial del profesorado, y el 61% reconoce que es insuficiente la dedicación que en la formación continua se le da. Por otra parte, Jordan (2004) y Aguado, Gil y Mata (2008) dicen que la oferta formativa en competencias interculturales existente para el profesorado no se evidencia luego en la transformación de sus prácticas.

Meinardi, Kohen, Rodríguez et al. (2009), consideran indispensable una formación inicial y permanente del profesorado que apunte a preparar docentes reflexivos y críticos, capaces de generar buenas prácticas para atender los problemas detectados en las escuelas, especialmente aquellas con jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Consideramos imprescindible que todo el proceso de formación se vincule con una reflexión crítica, y que contemple el contexto sociocultural de acción y el mundo emocional del que enseña (Meinardi, 2007).

Levy (1996) define competencia intercultural como la capacidad del individuo para saber ser y hacer en un contexto multicultural, conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten llevar a cabo las actividades y funciones personales, profesionales y afectivas para establecer relaciones con diferentes culturas.

Espinoza y León (2021) resaltan diferentes investigaciones como las de Scheweisfurth y Gu (2009), Boni y Calabuig (2017), Krainer, Aguirre, Guerra y Meise (2017) y, Rueda y Avendaño (2019), enfatizando en todas ellas la necesidad de orientar la educación hacia las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal en contextos pluriculturales dentro del aula. Es por esto, que Aguado (1991) propone formar docentes que dominen la particularidad de cada cultura, con el valor ético que corresponde.

Competencia en multiculturalidad, o más precisamente en pluriculturalidad es un hecho, según lo expuesto, que queda justificado (Herrera, Pérez y Echeita, 2016). No obstante, el problema surge en el día a día educativo. Los centros educativos son espacios en los que se pueden introducir estrategias de inclusión partiendo de la diversidad cultural de los estudiantes. En las aulas concurren diversas culturas, por lo que la competencia pluricultural es necesaria para llegar a una socialización y transformación cultural que queda en manos de un docente formado en tal competencia.

Bibliografía

Abaga, M. T. (2009). *Una aportación al estudio del cuento fang de Guinea Ecuatorial en lengua española*. Junta de Extremadura.

Aguado, M. T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. En *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Dykinson.

Aguado, T. (2004). Educación intercultural. La ilusión necesaria. *Aula Intercultural*. Disponible en www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646

Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.

Alberto Ponze, A. (2017). La virgen Cabeza. Las voces de la villa y de las diversidades sexuales. *Antares*, 17 (9), 32-48.

Alvares Vidigal, L. (2016). Manifestaciones culturales en Afro América, conexiones, continuidades transnacionales. *Transculturalidades: redescubriendo as conexões ancestrais*, São Luís (Brasil), 17, 17-35.

Argibay, M. (2003). Educación para el desarrollo en un mundo globalizado. *Revista española de educación comparada*, 9.

Arias, K. (2016). Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas. *EDUCADI*, 1, 2, 60-82.

Arroyo, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6, (2).

Barabas, A. (Coord.). (2014). *Multiculturalismo e Interculturalidad en América Latina*. México: INAH.

Basáñez, E. (2017). En los confines de la génesis artística exílica y diaspórica hispanocaribeña. "La rumba neoyorkina de Central Park: Su origen migratorio y el proceso de desterritorialización pancaribeña y territorialización estadounidense". *Imagonautas*, 10.

Benítez, L. (2010). Transculturalidad en los relatos del reencuentro con Guinea Ecuatorial. *Afroeuropa* 4, 2 (2010)

Besalú, X. (2002). Educació i immigració: de la ingenuïtat social al comprimís pedagògic. *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, 149-170.

Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: Mad Libros.

Blay, R., Antón, E., Benlloch, M. (2017). *Investigar lo local: Reflexiones, métodos y casos de estudio*. "Londres como ciudad multicultural y sus políticas de apoyo a minorías étnicas". Prisma Social, 48-76.

Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for global citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.

Campos Serrano, A. (2011). *Petróleo y Estado postcolonial: transformaciones de la economía política en Guinea Ecuatorial, 1995-2010. Implicaciones para la coherencia de políticas españolas*. Fundación Carolina

Castillo Cisneros, M. (2016). Multiculturalismo e Interculturalidad en América Latina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 1, 89-91.

Cedeño, O., Córdova, C., y Cedeño, J.E. (2016). La integración de la multiculturalidad a la formación inicial del profesional de turismo. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(5).

Delgado, F., y Escobar, C. (2006). *Diálogo intercultural e intercientífico*. Leusden: Compas.

Días Ocampo, E. y Antúnez Sánchez, A. (2018). *Derecho y cambio social*, "El pluralismo jurídico. Los principios de interculturalidad, plurinacionalidad desde América latina" [en línea], p. 1-21, Disponible en:

http://www.derechoycambiosocial.com/revista051/EL_PLURALISMO_JURIDICO.pdf

Consulta: [02/02/21].

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Scielo* ed. 39. México, 192-207.

Dietz, G. (2018). Educación intercultural – enfoques, campos y actores emergentes. *Sinética*, 1-3.

Escobar, B. y Paravic, T. (2017). *La trasculturalidad, elemento esencial para mejorar la atención en salud y de enfermería*. Revenf.

Espinoza, E.E. y León, J.L. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información tecnológica*, 31 (1), 187-198.

Fernández M.M. (2008). Diáspora: la complejidad de un término. *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, 14/2 (2008), p. 305-3

Figueredo, V. y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11 (1), 38-61.

Finol, J. (2016). *Regulación y Desarrollo de la Información y de la Comunicación, "Semiótica e interculturalidad: límites, fronteras e intersecciones de las culturas"*. Quito (Ecuador): Cuaderno del cordicom.

Fuentes, J.A. (2021). *La formación en competencias interculturales del profesorado de educación secundaria y bachillerato*. La Rioja: UNIR.

García, H.A, Hernández, J., Campos, Y., y Pérez, U. (2017). Interculturalidad en los negocios Internacionales y el negociador mexicano. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 5 (9).

García, L. (2017). Hacia una comprensión intercultural de las alteridades: mujeres, sociedad raizal y políticas culturales. *Arte de Educar*, 3, 272-292.

Gremels, A. (2016). Transculturalidad y borderología: El arte fronterizo de Guillermo Gómez Peña. En: iMex. México interdisciplinario. *Interdisciplinary Mexico*, 5(9).

Guerra García, E., Meza, M.E., Guerra Meza, E. (2014). Retóricas de interculturalidad en las instituciones interculturales de educación superior en América Latina y el Caribe. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 8 (1).

Guerra, E. y Meza, M. E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Mato, D. (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Herrera, C., Pérez, C. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Instrumentos y antecedentes

para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. doi: 10.4067/S0718-50062016000500006

Jordan, J.A. (2004). Formación intercultural del profesorado en secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 59-80.

Kant, I. (1983). Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, in: *Kant Werke*, Bd. 9, Darmstadt, Leipzig, 191-251.

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. et al. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi. *RESU, Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 55-76, doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

Levy. C. (1996). *Gestión de competencias*. Ediciones Gestión.

Lili, F., Vámos, Á. (2017). *¿Cómo integrar los conocimientos de interculturalidad en la enseñanza de civilización en la educación bilingüe?* [en línea], 89-96. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2015/14_lili_vamos.pdf Consulta: [01/02/21].

López Hernández, A.M., y Cuello, E.M. (2017). *El docente y el proceso comunicacional intra e intercultural en el programa de licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira. Riohacha, La Guajira. Universidad de la Guajira*. Tesis de maestría disponible, SUE Caribe: <http://repositoryinst.uniguajira.edu.co:8080/1/LopezCuelloE.pdf>

Luz, B. (2018). La mediación en entornos electrónicos. *Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*. 41(12), 343-358.

Marina, J.A. (2002). *La selva del lenguaje*. Anagrama.

Marqués, J. (2017). Bertrand Westphal, un referente de la geocrítica. *Cultura, lenguaje y representación*, 17, 9-20.

Márquez, M., Prados, E. y Padua, D. (2018). Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *La voz de Tsuru*, 54, 49-66.

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, "procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos". En Mato, D. (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO - IESALC.

Mazorco, G. (2008). *De la competencia a la complementación: ¿Un nuevo paradigma en la economía? Polis latinoamericana*. Caracas: Universidad bolivariana de Venezuela.

Meinardi, E. (2007). Reflexiones sobre la formación inicial de los profesores de Biología. *Revista de Educación en Biología*, 10 (2), 4854

Meinardi, E., Kohen, M., Rodríguez, E., et al. (2009). Una mirada reflexiva sobre el proceso de formación docente como ejercicio constitutivo de la formación inicial del profesorado. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*. <https://doi.org/10.17227/01203916.186>

Mendoza, I., y Sanhueza, S. (2016). La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación chilena. *EDUCADI*, 1(2), 83-98.

Moctezuma, E., Yurén, T. y Saenger, C. (2018). La construcción del discurso sobre la diversidad cultural en las Universidades públicas del Centro-Sur de México. Una exploración. *CPU-e*, 191-209.

Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española.

Nguema, M.T. y Ruiz, A. (2015). Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.* 2016, nº16, p.105-126

Onana, P.P. (2006). *Discriminación, multiculturalidad e interculturalidad en España: un análisis desde la escolarización de la infancia subsahariana*. IEPALA.

Peiró, S. (2008). *Multiculturalidad escolar y convivencia educativa*. Club Universitario.

Peñafiel, M. (2020). *Formación docente en competencias interculturales en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías*. Universidad Nacional de Chimborazo.

Riess, B. (2013). *Interculturalidad y materiales didácticos: metodología para la recuperación de saberes*. Secretaría de Educación Pública. México.

Rodríguez Cruz, M. (2018): Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60) 217-236.

Rueda, G., Paz, L. y Avendaño, W. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Formación Universitaria*, 12(4), 95-104, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>,

Sadiq, K. (2016). *Manifiesto for all Londoners*. "Sadiq Khan and London Labour's *Manifiesto*". [en línea] Disponible en: http://www.sadiq.london/a_manifesto_for_all_londoners Consulta: [03/02/21].

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.

Salinas, S. (2016). *La Interculturalidad para la Cooperación Suiza en Bolivia y sus proyectos: Abordando la diversidad en los contextos*. Cosude.

Schweisfurth, M. y Gu, Q. (2009). Exploring the experiences of international students in UK higher education: possibilities and limits of interculturality in university life. *Intercultural Education*, 20 (5), 463-473. doi: <https://doi.org/10.1080/14675980903371332>

Sierra, J. E., Caparrós, E. y Vila, E .S. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 47(47), 37-53.

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre la cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.

Vargas Garduño, M., Ramírez, L., Méndez, A. y Alethia, D. (2016). La "Interculturalidad para todos" en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos sobre Educación*, 13(7), 1-14

Villasmil, J., y Chirinos, L. (2016). Reflexiones sobre Derechos Humanos, multiculturalidad y diálogo intercultural. *Revista Opción*, 32, 197-216.

Zebadúa, J. P., López, M. y Ascencio, E. (2017). Juventudes, identidades y transculturación. Un acercamiento analítico al rock indígena en Chiapas. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 15(1), 29-41.

SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO 5.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En un principio detallamos el contexto en el que se desarrolló la investigación, seguidamente planteamos el problema de estudio que, a través de un desarrollo teórico será evaluada la relevancia y factibilidad de la investigación, sustentando teóricamente todo el estudio (Hernández Sampieri, Méndez y Cuevas, 2010). Este capítulo, titulado “diseño de la investigación” continúa desde el marco teórico el cual da las claves para poder determinar el tipo de investigación, diseño, metodología etc. El estudio de las competencias docentes y discentes, la formación docente en competencias y la multiculturalidad en competencias darán las claves sobre la metodología y los instrumentos de la investigación.

5.1.-Contexto de investigación

Guinea Ecuatorial es un pequeño país situado en la región del África Central, concretamente en el Golfo de Guinea; su extensión es de 28.052 kilómetros cuadrados y cuenta con una población cercana al millón y medio de habitantes. Territorialmente está compuesto por dos regiones una continental y otra insular. La primera limita al norte y con Camerún, al este y al sur con Gabón y al oeste con el Océano Atlántico; además, cuenta con las islas de Corisco, Elobey Grande, Elobey Chico, Annobón y Bioko, antiguamente conocida como Fernando Poo, ubicada frente a la región continental y a unos treinta kilómetros de las costas camerunesas, en la que está ubicada la capital política de la nación, Malabo, antigua Santa Isabel.

En 1778 España tomó posesión de esos territorios, los mantuvo primero en régimen de colonia, posteriormente como provincias (Rio Muni y Fernando Poo) y en 1964 como territorio autónomo hasta que el 12 de octubre de 1968 alcanzó la independencia y pasó a denominarse República de Guinea Ecuatorial.

En Guinea Ecuatorial conviven en perfecta armonía siete etnias, cada una con su correspondiente lengua. La etnia fang es la más numerosa y dominante, radica principalmente en la región continental, la bubí se asienta en la isla de Bioko, la ndowe a lo largo de la costa atlántica de la región continental; además están las etnias bisio o bujeba, baseke, balengue y annobonés, que son menos numerosas, pero no menos importantes.

Guinea Ecuatorial es un país multiétnico y plurilingüe, cuenta con cuatro lenguas oficiales (español, francés, inglés y portugués), varias lenguas autóctonas El español es

la primera lengua oficial, además de ser la propia del sistema educativo es la más utilizada.

Manso y Bibang (2014) señalan como lenguas autóctonas: el bubí, el benga, el ndowe, el baseke, el balengue, el bisio y el fang.

- El bubí se habla en la isla de Bioko en cualquiera de sus seis dialectos (muy diferentes entre sí).
- El benga, con el bapuku como variedad, se habla en una zona costera de la región continental y en las islas de Corisco, Elobey Grande y Elobey Chico.
- El ndowe, después del fang, es la segunda lengua autóctona por el número de hablantes. Es el idioma de la franja costera continental en sus distintas modalidades: kombe, buiko, one, gara y mare.
- El baseke, el balengue y el bisio (bujeba) lo hablan en el litoral.
- El fang o pamue, en sus dos variantes: el ntumu y el oká, ocupa toda la zona interior de la región continental, llegando hasta la costa. El fenómeno migratorio, ha contribuido a la difusión de la lengua fang en las islas de Bioko y de Annobón; tiene dos variantes: el ntumu y el oka.

Junto a estas lenguas coexisten otras como:

- El annobonés, lengua utilizada en la isla de Annobón; es un criollo portugués denominado fa d'ambo.
- El pidgin english o pichin se utiliza como lengua vehicular en la isla de Bioko, en Annobón y en algunas zonas de Bata.

Guinea Ecuatorial, durante mucho tiempo, mantuvo una economía de subsistencia basada en la agricultura, regentada prioritariamente por mujeres, y en los recursos

forestales. Cuenta con buenos caladeros de pesca, no explotados. La fisionomía del país cambió tras el descubrimiento y la explotación de los hidrocarburos, siendo actualmente el gas y el petróleo la principal fuente de ingresos.

El sistema educativo es similar al español. La educación es universal y gratuita. En Guinea Ecuatorial hay dos universidades autóctonas, la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) y la Universidad Afro-americana de África Central (AAUCA). Además, hay un Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) con dos sedes, una en Bata y la otra en Malabo. Existen varias universidades extranjeras que mantienen conciertos con las universidades locales.

5.2.-Introducción al problema de investigación

Siguiendo a Bisquerra (1996, p.20), al iniciar una investigación, el primer paso consiste en seleccionar la pregunta correctamente que, en algunos casos, puede llevar tiempo pues debe cumplir una serie de condiciones:

- "Ha de expresar una relación entre dos o más variables."
- "Debe ser clara y sin ambigüedades."
- "Debe permitir la verificación empírica" (Kerlinger, 1985, p.12).
- "Debe ser relevante" (Bisquerra, 1996, p.20).
- "Ha de contribuir a generar conocimiento o a mejorar la práctica" (Creswell, 2002, p.84).

Las preguntas de investigación pueden provenir de observaciones de la vida cotidiana, de la profundización teórica en recomendaciones previamente establecidas y verificadas empíricamente. *"La selección del problema, es una fase decisiva que, si se lleva a cabo con la minuciosidad y calma necesarias, puede proporcionar un cauce "natural" al resto de las fases de investigación"* (Posada, 2001, p.33).

Definir un problema no es tarea fácil, según Posada (2001) requiere poner en marcha ciertos recursos como:

- Realizar un análisis bibliográfico.
- Formular objetivos claros.
- Especificar el conjunto de variables que pueden influir en el problema objeto de estudio.
- Formular el problema en términos claros.

- Evaluar el proceso seguido en el planteamiento del problema.

Una vez revisado el estado del arte en lo que se refiere a competencias docentes y discentes, formación docente y multiculturalidad en competencias, se puede apreciar la complejidad de la investigación. Hay mucha información disgregada y a veces confusa en la búsqueda realizada. Se mezclan competencias docentes con discentes y viceversa; además, hay escasa información sobre multiculturalidad. Esto, en contextos particulares como es Guinea se convierte en algo realmente complicado, por lo que el problema, debe retrotraerse a una investigación que permita establecer las bases de futuras investigaciones sobre la temática tratada.

Por todo ello, el problema de investigación vendría expresado así:

“¿Cuál es la percepción que tiene el profesorado y el alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y cuáles son sus implicaciones formativas?”

5.3.-Objetivos de la investigación

A la hora de fijar los objetivos, han de tenerse en cuenta todos sus componentes, aunque no siempre sea imprescindible utilizarlos. Siguiendo a Posada (2001, p.49), los componentes son los siguientes:

- Una acción (describir, correlacionar, seleccionar).
- Un tema o núcleo, sobre el que se aplica la acción.
- Unas condiciones en las que realizar o materializar la acción.
- Unas restricciones o criterios que rigen la ejecución de la acción.

A continuación, se plantea el objetivo general de investigación.

Objetivo general.

Analizar la percepción del profesorado y del alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y cuáles son sus implicaciones formativas.

Objetivos específicos.

- 1.-Analizar la importancia que el profesorado y el alumnado universitario asignan a las competencias docentes.
- 2.-Determinar si la percepción que tiene el profesorado sobre las competencias que ponen en acción en sus actividades pedagógicas difieren significativamente de la percepción de los alumnos a los que imparten docencia.

3.-Determinar si la importancia que atribuye el profesorado a cada una de las competencias docentes difiere significativamente en función de la etnia, el género, los años de servicio o el grado de formación académica.

4.-Comprobar si existen diferencias en la percepción de las competencias docentes que tiene el alumnado en función de su pertenencia a una u otra facultad universitaria.

5.-Identificar, en las categorías competenciales que presenten diferencias significativas, las competencias concretas en las que radican las desigualdades.

6.-Obtener información que permita elaborar un marco referencial de competencias que, a juicio del profesorado y del alumnado, deba contemplarse en los futuros planes de formación, inicial y continua del docente.

5.4.-Hipótesis de investigación

Teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos planteados, se definen las hipótesis dentro de las denominadas por Bisquerra (2004) como causales, que establecen relaciones de causa–efecto y poseen las características de correlación y causalidad. Para establecer causalidad antes debe haberse demostrado correlación.” Por otro lado, como exponen Tójar y Matas (2009, p.129), “las hipótesis son precisamente cada una de las posibles soluciones al problema de investigación.”

Se establecen las siguientes hipótesis para ser corroboradas por la presente investigación:

“H₀.-La percepción que tiene el profesorado y alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y sus implicaciones formativas no es positiva.”

“H₁.-La percepción que tiene el profesorado y alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y sus implicaciones formativas es positiva.”

5.5.-Paradigma y metodología

Latorre (1996) afirma que un paradigma es un sistema de creencias y actitudes, compartidas por un grupo de científicos, basado en la epistemología de la investigación y en los supuestos metodológicos.

Para aclarar más el término "*paradigma*" se presentan las siguientes conceptualizaciones:

-Del griego "*para-deigma*", ejemplo, modelo. El concepto fue introducido por Kuhn (1971) en el ámbito de la teoría de la ciencia, para clasificar la eterna polémica sobre lo científico.

-"Es un fenómeno cultural, toda vez que detrás de esta legitimidad se encuentran valoraciones que se estipulan como supuestos que se dan por dados" (Kuhn, 1971, p.33).

-"Representa una matriz disciplinaria que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos de lo que constituye el interés de la disciplina. Sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica cuales son los problemas y las cuestiones importantes con las que ésta se enfrenta. Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede situar a estas cuestiones y a estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos." Establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas (es decir, metodologías instrumentos y tipos y formas de recogidas de datos)

en la resolución de estos enigmas disciplinarios. "Proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina. No sólo permiten a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos, sino que proporcionan un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes" (Cook, Reichardt, 2005, p.61).

Cada paradigma da respuesta a tres dimensiones fundamentales: ontológica, epistemológica y metodológica.

*Ontológica: se relaciona con la naturaleza de los fenómenos sociales. Da respuesta a preguntas como ¿cuál es la naturaleza de lo que conocemos?, ¿la realidad social y educativa es externa a los individuos y se impone desde fuera?

*Epistemológica: se refiere al conocimiento científico, intenta dar respuesta a la pregunta ¿de qué naturaleza es la relación entre el investigador y aquello que desea conocer?

*Metodológica: intenta responder al siguiente interrogante ¿de qué manera deberá proceder para acceder al conocimiento? La respuesta de las técnicas a utilizar en el proceso investigador depende de las contestaciones que se hayan dado a las dimensiones ontológica y epistemológica.

Para esta investigación se adopta el paradigma interpretativo. Este paradigma también se llama fenomenológico, constructivista, inductivo, etc., en contraposición al

positivismo. Tres tendencias influyen en el paradigma: la fenomenológica, la hermenéutica y las humanistas. -La vida social se produce y mantiene a través de la interacción entre los sujetos y su comportamiento en la comunidad. -Si no considera la interpretación específica del tema, no puede explicar el comportamiento social. Desde esta perspectiva, el conocimiento pedagógico no es universal, ni se utiliza en espacios y entornos inciertos.

El paradigma interpretativo no pretende ser una generalización del objeto de investigación. Su propósito es, en última instancia, describir su significado en detalle a partir de la identificación y personalización de sus características. El paradigma propio del positivismo (cuantitativo) se refiere a la investigación empírica, que enfatiza la objetividad y científicidad de la investigación a través de su observabilidad, mensurabilidad y resultados cuantificables (excluyendo toda subjetividad humana). Por su parte, la interpretabilidad es una respuesta al positivista, lo que se debe a sus limitaciones para extrapolar los conceptos de investigación de las ciencias naturales y la exactitud a las ciencias sociales. Este paradigma no trata sobre la medición de la realidad sino la percepción e interpretación de la misma, ya que considera que la realidad es cambiante, dinámica y dialéctica con sus propias contradicciones. De esta forma, se intenta superar el reduccionismo positivista, que existía en las décadas de 1960 y 1970, y trata de legitimar un nuevo tipo de investigación explicativa en la que el sujeto es el productor de historias, prácticas, etc. Diversas ciencias sociales y de humanidades como la historia, la sociología o la educación han compartido esta forma diferente de investigación. Cada uno de ellos ha absorbido el aporte de la antropología cultural de sus respectivos objetos de investigación, lo que permite incluir la dimensión cultural en nuevas búsquedas e interpretaciones.

Metodología de investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados y la formulación del problema, se intenta delimitar los métodos de la investigación educativa. En palabras de Pérez Ferra (2009) "un método es un procedimiento para lograr un objetivo, y la metodología constituye el estudio del método." Para ello, se toma como referencia la clasificación proporcionada por Bisquerra (2004), el cual señala que "los métodos de investigación pueden orientarse a la obtención de conocimientos básicos, o bien a la obtención de conocimientos aplicados a la toma de decisiones y acciones de cambio." En esta investigación se opta por ambas tendencias, pues buscamos un conocimiento básico y, a la vez, buscamos conocimiento aplicado a la toma de decisiones y a las acciones para el cambio.

La investigación de esta Tesis Doctoral es de tipo no experimental. En palabras de Kerlinger (1979, p. 116) "La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la 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."

Por otra parte, el carácter es exploratorio. Según Arias (2012) "la investigación exploratoria es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir, un nivel superficial de conocimientos" (p.23).

Para este estudio se ha utilizado, también, la investigación descriptiva. Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo *“describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable”* (Colás, 1992, p.177).

De igual forma, se asume que esta investigación es correlacional. La *“investigación correlacional tiene sus bases en numerosas pruebas estadísticas que señalan coeficientes de correlación entre las variables. Estos coeficientes son representados numéricamente para indicar la fuerza y dirección de una relación”* (Alston, 2017).

Siguiendo a Bisquerra (1996), en investigación educativa se establecen, como básicos, dos enfoques metodológicos que son el cuantitativo y el cualitativo. No tiene sentido debatir sobre la conveniencia de si es mejor una u otra, sino que toda investigación ha de adecuarse, en función de sus propias características, a un planteamiento u otro, considerando la complementariedad metodológica. En esta investigación se seguirán ambas metodologías.

Metodología cuantitativa.

Fernández y Díaz (2002) dicen que la investigación *“cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede.”* *“La metodología cuantitativa de acuerdo con Tamayo (2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis”*

“surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio.”

El “enfoque cuantitativo es adecuado para esta investigación, ya que la cuantificación es un hecho que se tendrá en cuenta para comprender la realidad estudiada. Se utilizará una escala Likert y como software para el análisis de datos SPSS v.25.”

Metodología cualitativa.

Pérez Serrano (2004) califica la metodología cualitativa como “una alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo -simbólico o fenomenológico” (Pérez Serrano, 2004, p. 26). Desde este paradigma se plantea que el conocimiento humano no se descubre, sino que se construye.

Este método tiene como objetivo reemplazar los conceptos de interpretación, predicción y control del paradigma cuantitativo por los conceptos de comprensión, significado y acción. En este método, intenta penetrar en el mundo personal de los sujetos para comprender cómo interpretan cada uno esta situación y lo que significa para ellos. Trata de comprender el complejo mundo de la vida desde la perspectiva de la persona que

vive. La diferencia entre los métodos cualitativos y la investigación cuantitativa radica en esto, porque los resultados se pueden interpretar en base al análisis de datos brutos recolectados a través de herramientas estandarizadas. Basándose en la investigación de Ludke y André (1986, p.11-13 y 2008, p.28-29), se señalaron algunas características de los tipos de métodos cualitativos:

- 1) Tienen el entorno natural como fuente directa de datos y el investigador es la principal herramienta para su recolección y análisis porque están mediados por el propio investigador.
- 2) Dado que se utiliza una gran cantidad de información, es fundamental el contacto directo de los investigadores con el entorno o situación en estudio debiendo prestar atención a la descripción y a la inducción.
- 3) El enfoque principal debe ponerse en el proceso más que en el resultado final.
- 4) La importancia radica en el significado; es decir, el investigador debe conocer y describir los pensamientos de los participantes.
- 5) Los datos recopilados son principalmente descriptivos y el trabajo de campo es de gran relevancia.
- 6) El tiempo del investigador varía de un caso a otro.
- 7) Hace posibles hipótesis, conceptos, abstracciones y teorías, por otra parte, el análisis de datos tiende a seguir un proceso inductivo.

El planteamiento de la investigación de esta Tesis Doctoral es cuantitativo.

CAPÍTULO 6.-PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

6.1.-Población y muestra

6.2.-Instrumento de recogida de datos cuantitativo

6.2.1.-Escala

6.2.2.-Elaboración de la escala

6.2.3.-Requisitos del instrumento de recogida de información

6.2.3.1.-Validez

6.2.3.1.1.-Validez de contenido

6.2.3.1.2.-Validez de constructo

6.2.3.2.-Fiabilidad

CAPÍTULO 6.-PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

6.1.-Población y muestra

Recoger información sobre la situación educativa requiere tener en cuenta varios aspectos indicados por Angulo y Vázquez (2003), Flick (2004), Tójar (2006), Simons (2009) y los expuestos en la Tesis Doctoral de Villagrà (2012):

-La negociación: "situados en el campo de nuestra investigación se crearon relaciones y establecieron condiciones de confianza con los informantes. Se les informó sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes resultaba esencial." Rodríguez, Gil y García (1996) denominan a esta fase como la *etapa de vagabundeo* en la que el investigador en las primeras fases de estudio genera buen clima con los participantes con objeto de iniciar los contactos informales y obtener una representación inicial del objeto de estudio.

-Colaboración: se dio voz a las personas que intervinieron en nuestra investigación, respetando tanto su derecho a participar como a no participar.

-Confidencialidad y anonimato: se respetó la confidencialidad y el anonimato de ciertas informaciones, cumpliendo el principio de no utilización de información o documentación que no hubiera sido previamente negociada. Ninguna persona debía sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación, desde su planteamiento inicial hasta la elaboración de informes y posibles publicaciones.

-Equidad: la investigación no debía ser utilizada como amenaza sobre una persona a título individual o sobre un colectivo o grupo. Todos los participantes recibirían un

trato por igual, conociendo las posibles consecuencias que se derivarían del estudio, garantizando cauces para la réplica y la discusión de los informes.

-Compromiso con el conocimiento: “conciencia de que el conocimiento es algo público y abierto, garantía de mejora a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Estos aspectos conformarían la validez, credibilidad y rigor de los datos de investigación necesarios para realizar de manera satisfactoria la recogida de datos.”

Para esta Tesis Doctoral, la muestra total por conveniencia, extraída al azar, la constituyeron 432 participantes de los que 60 profesores y 48 alumnos pertenecían a la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Campus de Bata, mientras que 67 profesores y 257 alumnos formaban la muestra española. Los alumnos cursaban el último curso de los Grados de Educación y Humanidades.

Tabla 1.
Tabla cruzada

		GUINEA	ESPAÑA	Total
GRUPO	DOCENTES UNIV	60	67	127
	ESTUDIANTES UNIV	48	257	305
Total		108	324	432

6.2.-Instrumento de recogida de datos

6.2.1.-Escala.

En el campo de las ciencias sociales, existen diversas formas y tipos de escalas, procedimientos y métodos de fiabilidad y validez, que describen la importancia y uso de herramientas técnicas y estadísticas para resolver uno o más problemas sociales bajo investigación. Por tanto, por la importancia de su elaboración y aplicación y su buena correlación con otras escalas y estándares para medir actitudes, en nuestro caso, la escala Likert es la más utilizada para medir la percepción.

6.2.2.-Elaboración de la escala.

La escala suele estar formada por una serie de enunciados, generalmente de 20 y 30 enunciados. Estos enunciados se relacionan aproximadamente con los objetos de actitud previamente determinados. La relación con el objeto de investigación se determina mediante la aplicación de métodos manuales o estadísticos y la interpretación es la misma, así es de suma importancia la calidad, nivel de heterogeneidad y correlación de las variables de investigación.

Para la confección de la escala se ha seguido la siguiente tabla.

Tabla 2

Tabla de operacionalización

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	LIKERT
<p>"1.- Analizar la importancia que el profesorado y el alumnado universitario asignan a las competencias docentes."</p> <p>"2.- Determinar si la percepción que tiene el profesorado sobre las competencias que ponen en acción en sus actividades pedagógicas difieren significativamente de la percepción de los alumnos a los que imparten docencia."</p>	<p>A.-Competencias docentes.</p>	<p>"A1.-Domina la materia que imparte."</p> <p>"A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial."</p> <p>"A3.-Conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia."</p> <p>"A4.-Es capaz de buscar, valorar, asimilar y usar información."</p> <p>"A5.-Reflexiona e investiga."</p> <p>"A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación."</p> <p>"A7.-Sabe realizar la acción tutorial."</p> <p>"A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal."</p> <p>"A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación."</p> <p>"A10.-Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomenta el aprendizaje autónomo."</p> <p>"A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades."</p> <p>"A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración."</p> <p>"A13.-Es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales."</p> <p>"A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia."</p> <p>"A15.-La formación que recibió al cursar la carrera sobre estas competencias responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente."</p>
<p>"1.-Analizar la importancia que el profesorado y el alumnado universitario asignan a las competencias docentes."</p> <p>"2.-Determinar si la percepción que tiene el profesorado sobre las competencias que ponen en acción en sus actividades pedagógicas difieren significativamente de la percepción de los alumnos a los que imparten docencia."</p> <p>"4.-Comprobar si existen diferencias en la percepción de las competencias docentes que tiene el alumnado en función de su pertenencia a una u otra Facultad."</p>	<p>B.-Competencias discentes.</p>	<p>"B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma."</p> <p>"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."</p> <p>"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."</p> <p>"B19.-Deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje."</p> <p>"B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social."</p> <p>"B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos."</p> <p>"B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas."</p>
<p>6.-Obtener información que permita elaborar un marco referencial de competencias que, a juicio del profesorado y del alumnado, debiera contemplarse en los futuros planes de formación, inicial y continua, del docente.</p>	<p>C.-Formación docente en competencias.</p>	<p>"C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos."</p> <p>"C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula."</p> <p>"C25.-Diseña programaciones didácticas en base al currículum."</p> <p>"C26.-Es capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos."</p> <p>"C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales."</p> <p>"C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado."</p> <p>"C29.-Sabe crear ambientes adecuados en el aula."</p> <p>"C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos."</p> <p>"C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado."</p> <p>"C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales."</p> <p>"C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera."</p> <p>"C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet."</p> <p>"C35.-Es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos"</p>

		educativos a través de internet." "C36.-Participa en proyectos de investigación educativa."
3.-Determinar si la importancia que atribuye el profesorado a cada una de las competencias docentes difiere significativamente en función de la etnia a la que pertenece, el género, los años de servicio o el grado de formación académica. 5.-Identificar, en las categorías competenciales que presenten diferencias significativas, las competencias concretas en las que radican las desigualdades.	D.-Multiculturalidad en competencias.	"D37.-La multiculturalidad tiene relación con la investigación docente." "D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad." "D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa." "D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social." "D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital." "D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas." "D43.-La multiculturalidad influye en las competencias."

6.2.3.-Requisitos del instrumento de recogida de información

6.2.3.1.-Validez

Es la cualidad del instrumento para medir los rasgos o características que se pretenden medir. A través de la verificación, puede determinar si la escala realmente mide el propósito de su creación

6.2.3.1.1.-Validez de contenido

A través de la validez de contenido, el propósito es determinar hasta qué punto el instrumento representa el área de contenido o alcance de la propiedad a medir. Aunque teóricamente buena, la definición presenta dificultades prácticas porque es imposible extraer una muestra aleatoria de reactivos de la muestra porque existe solo conceptual o teóricamente. Algunos autores intentan resolver el problema de la validez de contenido generando una gran cantidad de ítems a partir de un determinado dominio para luego obtener una muestra representativa del universo que luego integran un instrumento. Sin embargo, según autores como Kerlinger y Lee (2002) no importa cuán grandes y

“buenos” sean estos reactivos, la validez del contenido de dichos ítems siempre es discutible, por lo que vale la pena cuestionarlo. Entonces, ¿cómo estimar la validez del contenido del instrumento?

Novick, Greene y Vogt (1985) estableció que la validez de contenido es una forma de superposición entre la prueba de percepción del equipo de evaluación del instrumento y el dominio analizado. Muchinsky (2006) define la validez de contenido como el grado en que una prueba contiene una muestra representativa del comportamiento de la prueba. A diferencia de otros tipos de eficacia, la eficacia del contenido no se puede representar cuantitativamente mediante índices o coeficientes, es más de juicio. Es decir, la validez de contenido se suele estimar subjetiva o intersubjetivamente. El procedimiento más habitual para determinar la validez de este tipo es el juicio de expertos, para lo que se procede de la siguiente manera:

1. De acuerdo con la relevancia o consistencia entre el proyecto y el alcance del contenido, se seleccionan al menos doce jueces o expertos para juzgar de manera independiente los "pros y contras" del proyecto de instrumento. La redacción debe ser clara y se debe revisar si existen sesgos o prejuicios en la descripción del proyecto.
2. Cada experto debe recibir suficiente información escrita sobre:
 - (a) propósito de la prueba
 - (b) conceptualización del universo de contenido
 - (c) plan operativo.
3. Cada juez recibe un protocolo de confirmación, que recopila información sobre cada experto que generalmente contiene las siguientes categorías para cada proyecto: consistencia del dominio del proyecto, claridad, sesgo y observaciones.

4. Posteriormente se recopilan y analizan las herramientas de verificación y se toman las decisiones como:

(a) incluir en el documento los elementos para los que existió un acuerdo 100% favorable entre los jueces (los elementos son consistentes, claramente escritos y sin prejuicios).

(b) no incluir los ítems que han alcanzado un acuerdo 100% desfavorable,

(c) revisar, reformular (si es necesario) y verificar los ítems que son acordados solo parcialmente entre los jueces.

En la presente investigación, la validez del contenido fue realizada por nueve expertos (doctores) autorizados por la Universidad de Jaén, quienes fueron visados para realizar esta evaluación y a los que se les envió un formulario de validación con los criterios a evaluar de: claridad y coherencia. Estos expertos presentaron algunas sugerencias que no afectaban al contenido de los ítems, y se realizaron los ajustes requeridos.

Por otro lado, se hizo una prueba piloto en un subgrupo de la muestra para verificar dificultades de comprensión e identificar problemas cuestionables. Por lo general, sin contribuciones importantes y se cerró la versión final de la escala.

6.2.3.1.2.-Validez de constructo.

La validez de constructo intenta responder a la pregunta ¿en qué medida una herramienta mide realmente una determinada característica real o potencial de las personas y con qué eficacia? Esta pregunta tiene sentido, sobre todo como herramienta para la investigación psicoeducativa. En este campo se miden indirectamente

determinadas variables internas del individuo llamadas constructos. Por lo tanto, se debe demostrar que la herramienta mide realmente las características o la estructura que pretende medir.

La validez de constructo se refiere a si la herramienta está a la altura de las pretensiones, si muestra el significado verdadero de un concepto, si refleja la construcción que pretende medir cuando el usuario quiera inferir el comportamiento o atributos que pueden ser clasificados bajo una etiqueta de construcción específica. Los constructos no pueden medirse de forma directa, sino mediante indicadores. De aquí que la validez se refiera a cómo una herramienta puede representar y medir con éxito un concepto teórico (Bostwick y Kyte, 2005).

El análisis factorial es una técnica estadística de reducción de datos, que representa la relación entre un conjunto de variables (Ferrando y Anguiano Carrasco, 2010). Estas relaciones pueden explicarse mediante unas variables no observables (latentes) conocidas como factores; el número de factores es mucho menor que el número de variables.

El propósito del análisis factorial es describir la relación entre una serie de variables por medio de las correlaciones que se establecen entre ellas, teniendo en cuenta el efecto de variables no observables denominadas factores que son matemáticamente definibles. El análisis factorial puede ser exploratorio o confirmatorio, en esta investigación es de carácter exploratorio porque no se conoce de antemano el número de factores. Para el análisis se utilizó el software estadístico de Windows SPSS v22. Un requisito importante para que el análisis factorial sea significativo es que las variables estén

altamente correlacionadas. Para verificar esta condición se ha empleado la Prueba de esfericidad de Barlett y la Medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).

A) Escala Likert.

A1-KMO y prueba de Bartlett.

La prueba de "esfericidad de Bartlett se utiliza para probar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas en la población. Es decir, comprueba si la matriz de correlación es una matriz de identidad (la correlación entre los elementos es igual a cero). Se dan como válidos los resultados que presentan un valor elevado en la prueba, cuya fiabilidad es menor de 0.05. En tal caso se rechaza la Hipótesis Nula y se continua el análisis."

La Tabla 3 muestra como el valor de probabilidad asociado es .00 (menos de .05), por lo que la hipótesis nula se rechaza al nivel de significatividad del 5%, por lo que tiene sentido el análisis factorial." Otro dato que indica si el análisis factorial es factible es la medida de adecuación de la muestra KMO de Kaiser-Meyer-Olkin. Este índice permite comparar el tamaño del coeficiente de correlación obtenido con el tamaño de la correlación parcial. Cuando el índice está entre 0,6 y 1, indica que se puede realizar el análisis factorial. En este caso, el índice KMO obtenido es .744, por lo que también se procede al análisis factorial.

Tabla 3
KMO y Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.744
	Chi-cuadrado aproximado	147
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	4,542
	Sig.	240
		.000

A2-Comunalidades.

A continuación, se realiza la extracción de las comunalidades, es decir, la proporción de varianza explicada por factores comunes. El número total de factores comunes iniciales siempre es igual a 1. Los resultados se muestran en la Tabla 4. Según estos datos, todos los términos se explican por los componentes, no hay un valor bajo cercano a cero; el término más bajo es: D39 (.795). –Lo que nos permite mantener que la multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.

Tabla 4
Comunalidades

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
A1.-Domina la materia que imparte.	1,000	,880
A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial.	1,000	,914
A3.-Conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia.	1,000	,958
A4.-Es capaz de buscar, valorar, assimilar y usar información.	1,000	,980
A5.-Reflexiona e investiga.	1,000	,853
A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación.	1,000	,929
A7.-Sabe realizar la acción tutorial.	1,000	,977
A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal.	1,000	,978
A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación.	1,000	,958

A10.-Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomenta el aprendizaje autónomo.	1,000	,890
A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades.	1,000	,934
A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración.	1,000	,988
A13.-Es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales.	1,000	,966
A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia.	1,000	,963
A15.-La formación que recibió al cursar la carrera sobre estas competencias responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente.	1,000	,951
B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma.	1,000	,889
"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."	1,000	,977
"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."	1,000	,968
"B19.-Deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje."	1,000	,980
"B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social."	1,000	,949
"B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos."	1,000	,961
"B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas."	1,000	,969
C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos.	1,000	,988
C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula.	1,000	,985
C25.-Diseña programaciones didácticas en base al currículum.	1,000	,975
C26.-Es capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos.	1,000	,986
C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales.	1,000	,985
C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado.	1,000	,997
C29.-Sabe crear ambientes adecuados en el aula.	1,000	,961
C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos.	1,000	,990
C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado.	1,000	,975
C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales.	1,000	,994
C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera.	1,000	,948

C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet.	1,000	,978
C35.-Es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos educativos a través de internet.	1,000	,925
C36.-Participa en proyectos de investigación educativa.	1,000	,939
D37.-La multiculturalidad tiene relación con la investigación docente.	1,000	,844
D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad.	1,000	,954
D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.	1,000	,795
D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social.	1,000	,983
D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital.	1,000	,928
D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas.	1,000	,952
D43.-La multiculturalidad influye en las competencias.	1,000	,983

"Método de extracción: análisis de componentes principales".

A3-Varianza total explicada.

La tabla 5 de *porcentajes de varianza explicada* muestra que con 6 factores explicamos el 95,058% de la varianza total de la matriz de correlaciones.

Tabla 5

Varianza total explicada

Com pone nte	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	13,802	32,097	32,097	13,802	32,097	32,097	11,484	26,707	26,707
2	12,096	28,131	60,227	12,096	28,131	60,227	10,414	24,218	50,925
3	6,426	14,944	75,171	6,426	14,944	75,171	6,203	14,425	65,350
4	3,796	8,829	84,001	3,796	8,829	84,001	4,744	11,032	76,382
5	2,853	6,634	90,635	2,853	6,634	90,635	4,261	9,910	86,292
6	1,902	4,423	95,058	1,902	4,423	95,058	3,769	8,766	95,058
7	,845	1,965	97,024						

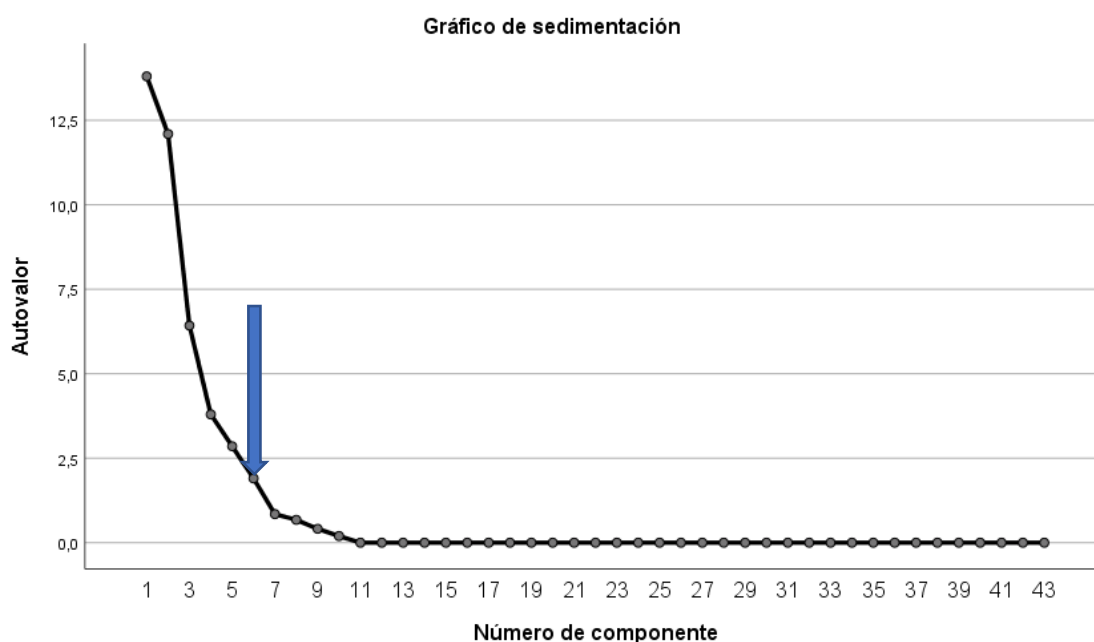
Método de extracción: análisis de componentes principales.

A4-Gráfico de sedimentación.

El diagrama de sedimentación se basa en el hecho de que la suma de los valores propios es igual a la suma de la varianza explicada. Aunque en este caso, el objetivo es determinar los factores en los que el valor de correlación es lo suficientemente grande para su consideración. La decisión se toma trazando los valores característicos asociados con cada factor en el gráfico. El valor característico relacionado con el factor inicial suele ser muy alto y, a medida que se extrae el factor, el valor disminuye gradualmente. (el gráfico muestra una pendiente pronunciada a partir del factor 6). Hay un punto con valores propios bajos y similares entre sí (la figura 2 muestra la pendiente mínima). El punto de inflexión en el que la tendencia del gráfico cambia de una pendiente pronunciada a una pendiente mínima se considera un indicador del número de factores a extraer.

Figura 2

Gráfico de sedimentación



A5-Matriz de componentes.

Seguidamente se muestran los resultados de la matriz de componente (Tabla 6):

Tabla 6

Matriz de componente

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
A1.-Domina la materia que imparte.	,374	,055	,684	,108	,485	-,149
A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial.	,137	,198	,755	-,522	,112	,044
A3.-Conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia.	,718	,322	,482	-,317	,002	-,074
A4.-Es capaz de buscar, valorar, asimilar y usar información.	,472	,810	,063	,281	-,137	,012
A5.-Reflexiona e investiga.	,784	,181	-,121	,340	,266	-,072
A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación.	,380	,062	,711	,127	,487	-,149
A7.-Sabe realizar la acción tutorial.	,911	,293	,081	,014	-,157	-,172
A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal.	,452	,612	,323	-,484	-,222	-,109
A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación.	,360	,767	,362	-,278	-,115	,138
"A10.-Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomenta el aprendizaje autónomo."	,007	,711	,574	-,106	,204	-,053
A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades.	,429	,161	,648	,248	,445	,208

A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración.	,861	-,342	,023	-,059	-,092	-,341
A13.-Es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales.	-,069	,500	,631	,367	-,394	,156
A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia.	,048	,014	,639	,573	-,468	,074
A15.-La formación que recibió al cursar la carrera sobre estas competencias responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente.	-,284	,024	,765	,299	-,230	,378
B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma.	,469	,705	-,213	,069	,205	,284
"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."	,508	,782	-,189	,059	,201	,164
"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."	,502	,778	-,210	,047	,195	,165
"B19.-Deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje."	,072	,640	-,254	,515	,452	,176

"B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social."	,496	,109	,280	,668	-,405	,024
"B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos."	,505	,807	-,161	,026	,168	-,021
"B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas."	,354	,797	-,444	-,073	,011	-,075
C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos.	,886	,249	,162	-,020	-,102	-,323
C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula.	,784	-,451	,245	-,109	-,228	-,207
C25.-Diseña programaciones didácticas en base al currículum.	,812	,143	-,076	,521	-,050	-,123
"C26.-Es capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos."	-,001	-,816	,322	,005	,451	,115
C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales.	,381	-,841	-,081	,246	,256	-,017
C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado.	,420	-,802	,058	,225	,337	-,097
C29.-Sabe crear ambientes adecuados en el aula.	-,418	-,472	,512	-,241	,436	,232
C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos.	,534	-,789	,101	,216	-,125	-,103

C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado.	,272	-,774	,446	-,311	-,047	-,064
C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales.	,484	-,654	-,134	,539	-,126	,088
C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera.	,800	-,356	,076	,011	-,398	,131
C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet.	,693	-,603	-,254	,058	,167	-,193
C35.-Es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos educativos a través de internet.	,589	,246	,317	-,514	-,108	-,375
C36.-Participa en proyectos de investigación educativa.	,355	-,878	,194	,045	-,008	,055
D37.-La multiculturalidad tiene relación con la investigación docente.	-,241	-,277	,582	-,239	-,291	,478
D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad.	,748	-,264	-,389	-,291	-,097	,283
D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.	,538	-,221	-,520	-,315	-,152	,251
D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social.	,884	-,216	-,108	-,184	,065	,324
D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital.	,811	-,148	-,212	-,154	,041	,423
D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas.	,859	-,290	-,164	-,208	-,048	,239

D43.-La multiculturalidad influye en las competencias.	,884	-,216	-,108	-,184	,065	,324
--	------	-------	-------	-------	------	------

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Seguidamente se realiza la matriz de componente rotado (Varimax) para mostrar con mayor claridad la asociación de los ítems a los factores (Tabla 7).

Tabla 7

Matriz de componente rotado

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
A1.-Domina la materia que imparte.	,843	,017	,283	,270	,141	,145
A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial.	,632	-,138	,060	,461	,036	-,322
A3.-Conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia.	,379	,227	,772	,369	,144	,093
A4.-Es capaz de buscar, valorar, asimilar y usar información.	,929	,818	,326	,039	,414	,176
A5.-Reflexiona e investiga.	,491	,536	-,037	,345	,085	,445
A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación.	,038	,021	,286	,892	,166	,148
A7.-Sabe realizar la acción tutorial.	,556	,418	,483	,113	,239	,435
A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal.	,908	,351	,214	,000	,086	-,010
A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación.	,718	,553	,141	,112	,218	-,208
"A10.-Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomenta el aprendizaje autónomo."	-,405	,397	,573	,434	,161	-,158

A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades.	,865	,226	,148	,151	,315	-,095
A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración.	,721	-,133	,268	,142	,030	,598
A13.-Es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales.	-,329	,208	,285	,111	,830	-,179
A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia.	,994	-,143	,037	,155	,152	,040
A15.-La formación que recibió al cursar la carrera sobre estas competencias responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente.	-,266	-,228	,043	,286	,732	-,458
B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma.	,895	,299	,138	,094	-,008	-,080
"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."	,171	,940	,229	,106	-,010	,023
"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."	,973	,038	,225	,086	-,025	,020

"B19.-Deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje."	-,192	,872	-,343	,252	,027	,026
"B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social."	,262	,212	-,030	,093	,848	,327
"B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos."	,894	,889	,329	,090	-,029	,162
"B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas."	,836	,278	,274	-,248	-,166	,183
C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos.	,484	,322	,543	,194	,192	,531
C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula.	,728	-,332	,337	,157	,194	,411
C25.-Diseña programaciones didácticas en base al currículum.	,506	,464	-,047	,179	,388	,564
C26.-Es capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos.	,263	-,662	-,323	,582	-,156	-,108
C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales.	,594	-,445	-,482	,322	-,081	,301

C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado.	,552	-,453	-,379	,468	-,079	,344
C29.-Sabe crear ambientes adecuados en el aula.	-,169	-,601	-,084	,528	-,195	-,496
C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos.	,670	-,520	-,196	,174	,218	,392
C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado.	,466	-,796	,207	,285	,004	,027
C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales.	,646	-,236	-,525	,072	,341	,352
C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera.	,854	-,135	,178	-,051	,356	,199
C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet.	,755	-,195	-,189	,168	-,202	,514
C35.-Es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos educativos a través de internet.	,264	,057	,867	,127	-,071	,281
C36.-Participa en proyectos de investigación educativa.	,613	-,661	-,198	,252	,093	,125
D37.-La multiculturalidad tiene relación con la investigación docente.	,035	-,513	,194	,060	,347	-,647
D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad.	,930	,106	,067	-,181	-,199	,019
D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.	,765	,101	,004	-,354	-,272	-,011
D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social.	,956	,156	,130	,155	-,061	,005

D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital.	,922	,246	,049	,061	-,064	-,080
D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas.	,958	,061	,136	,033	-,064	,082
D43.-La multiculturalidad influye en las competencias.	,956	,156	,130	,155	-,061	,005

"Método de extracción: análisis de componentes principales."

"Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser."

"a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones."

En la tabla 8 se explica la denominación de los factores principales, así como los ítems que los integran.

Tabla 8

Determinación de factores y distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores

Factor	Denominación	Ítems integrados en cada factor del cuestionario.
I	Dimensión A.- Competencias docentes.	A1,A2,A4,A7,A8,A9,A11,A12,A14 A1.-Domina la materia que imparte. A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial. A4.-Es capaz de buscar, valorar, asimilar y usar información. A7.-Sabe realizar la acción tutorial. A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal. A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación. A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades. A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración. A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia.

	<p>Dimensión Competencias discentes.</p> <p>Dimensión Formación docente en competencias.</p> <p>Dimensión Multiculturalidad en competencias.</p>	<p>B.- B16,B18,B21,B22 B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma. "B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación." "B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos." "B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas."</p> <p>C.- C24,C25,C27,C28,C30,C31,C32,C33,C34,C36 C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula. C25.-Diseña programaciones didácticas en base al currículum. C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales. C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado. C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos. C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado. C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales. C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera. C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet. C36.-Participa en proyectos de investigación educativa.</p> <p>D.- D38,D39,D40,D41,D42,D43 D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad. D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa. D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social. D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital.</p>
--	--	---

			D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas. D43.-La multiculturalidad influye en las competencias.
II	Dimensión Competencias docentes. Dimensión Competencias discentes.	A.- B.-	A5, B17,B19,
III	Dimensión Competencias docentes. Dimensión Formación docente en competencias.	A.- C.-	A3,A10, C23,C35
IV	Dimensión Competencias docentes. Dimensión Formación docente en competencias.	A.- C.-	A6 C26,C29
V	Dimensión Competencias docentes. Dimensión Competencias discentes. Dimensión Multiculturalidad en competencias.	A.- B.- D.-	A13,A15 B20 D37

6.2.3.2.-Fiabilidad.

Hernández y Otros (1998) indican que *“la fiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados”* (p. 243). La fiabilidad de un instrumento de medición se estima cuando permite determinar qué pretende medir, y se aplica varias veces para mostrar el mismo resultado.

El cálculo del alfa de Cronbach de la escala completa (43 ítems) da un resultado excelente (.907). Calculamos el alpha del Factor 1 (reducción de la escala original a 14 elementos), cuyo resultado es de .916 que es excelente y mayor que la escala original con una reducción de elementos. El resto de factores son desechados al presentar menos de 5 ítems.

A continuación, se muestran los valores del alpha de Cronbach (Tablas 9 y 10), así como el valor por ítem del alpha de Cronbach si se elimina de la escala (Tabla 11), según podemos observar, no hay aumento del alpha eliminando alguno de los ítems, por lo que se confirma la escala con todos sus elementos.

Tabla 9

Alpha de Cronbach de la escala completa

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	43

Tabla 10

Alpha de Cronbach de la escala factorial

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,916	29

Tabla 11

Alfa de Cronbach si se elimina el elemento de la escala completa

	"Media de escala si el elemento se ha suprimido"	"Varianza de escala si el elemento se ha suprimido"	"Correlación total de elementos corregida"	"Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido"
A1.-Domina la materia que imparte.	163,7099	254,244	,513	,906
A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial.	164,1605	255,349	,219	,907
A3.-Conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia.	163,9537	248,831	,665	,904
A4.-Es capaz de buscar, valorar, asimilar y usar información.	163,3549	255,784	,220	,907
A5.-Reflexiona e investiga.	163,5185	248,938	,636	,904
A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación.	163,7130	254,026	,525	,905
A7.-Sabe realizar la acción tutorial.	163,7562	243,027	,751	,902
A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal.	163,9475	250,849	,245	,908
A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación.	163,8148	255,167	,175	,908
"A10.-Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomenta el aprendizaje autónomo."	163,5093	260,542	-,059	,909
A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades.	163,7562	254,519	,548	,906
A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración.	164,3086	225,979	,842	,897

"A13.-Es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales."	163,7037	260,252	-,042	,910
A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia.	163,8889	255,226	,216	,907
A15.-La formación que recibió al cursar la carrera sobre estas competencias responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente.	164,1358	260,830	-,066	,910
B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma.	163,3889	255,272	,164	,908
"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."	163,3395	255,754	,185	,907
"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."	163,3364	255,976	,174	,907
"B19.-Deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje."	163,0926	262,152	-,160	,910

"B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social."	163,6759	247,960	,511	,904
"B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos."	163,2870	256,552	,173	,907
"B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas."	163,3333	260,372	-,049	,909
C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos.	163,7160	242,322	,755	,901
C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula.	165,0556	219,087	,864	,896
C25.-Diseña programaciones didácticas en base al curriculum.	163,5494	249,920	,693	,904
"C26.-Es capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos."	164,7562	248,123	,239	,909
C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales.	164,4074	239,282	,513	,904
C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado.	164,3056	235,587	,575	,903
C29.-Sabe crear ambientes adecuados en el aula.	164,4136	263,426	-,161	,912
C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos.	164,7068	233,434	,697	,900

C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado.	165,2840	240,297	,504	,904
C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales.	164,4259	233,676	,558	,903
C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera.	164,8519	233,829	,837	,899
"C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet."	164,3426	228,746	,676	,901
C35.-Es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos educativos a través de internet.	163,9568	252,116	,495	,905
C36.-Participa en proyectos de investigación educativa.	164,9321	239,680	,577	,903
D37.-La multiculturalidad tiene relación con la investigación docente.	163,8920	259,731	-,022	,910
D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad.	163,3333	249,276	,629	,904
D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.	163,3858	252,126	,374	,906
D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social.	163,2870	245,456	,837	,902
D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital.	163,3302	245,949	,723	,903
D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas.	163,2809	246,847	,808	,903

D43.-La multiculturalidad influye en las competencias.	163,2870	245,456	,837	,902
--	----------	---------	------	------

CAPÍTULO 7.-ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA LIKERT

7.1.-Dimensión A (Competencias docentes)

7.2.-Dimensión B (Competencias discentes)

7.3.-Dimensión C (Formación docente en competencias)

7.4.-Dimensión D (Multiculturalidad en competencias)

CAPÍTULO 7.-ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS DIMENSIONES DE LA ESCALA LIKERT

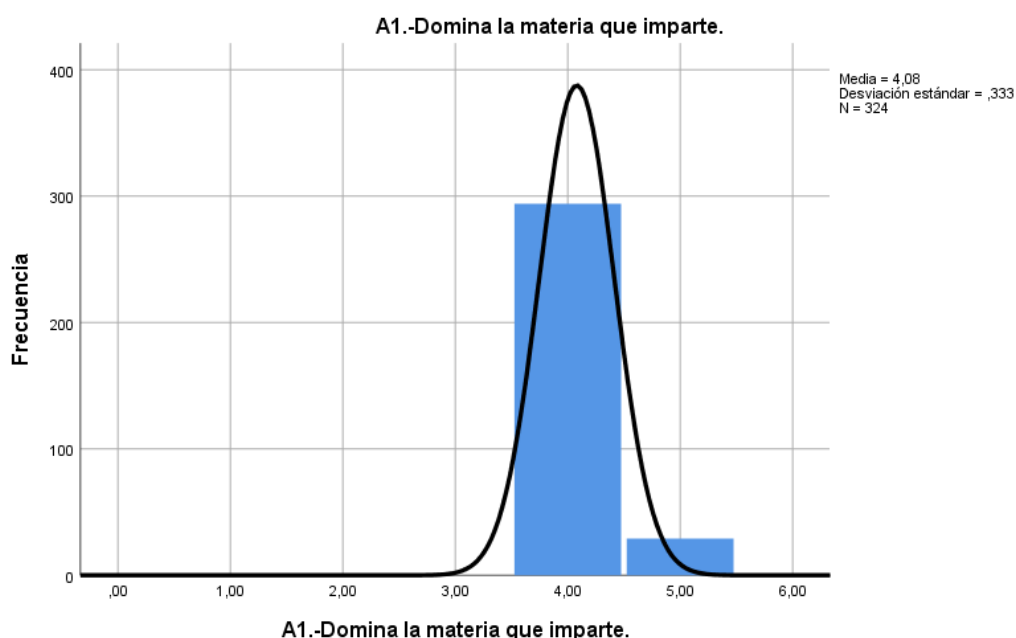
A continuación, se muestran los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones.

7.1.-Dimensión A (Competencias docentes)

Muestra española (en esta muestra, formada por docentes y estudiantes, se cambiaron las referencias de Guinea Ecuatorial por las correspondientes españolas).

Figura 3

A1

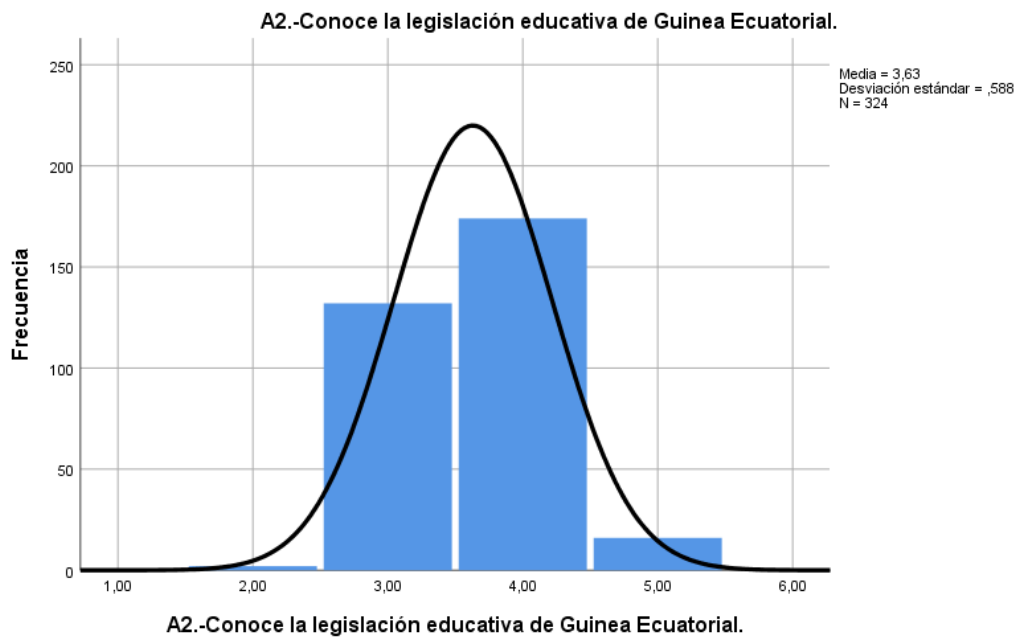


Fuente propia.

En esta gráfica se puede apreciar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En este caso la $\bar{x} = 4,08$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno a 4,08. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 25,236$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente domina la materia que imparte.

Figura 4

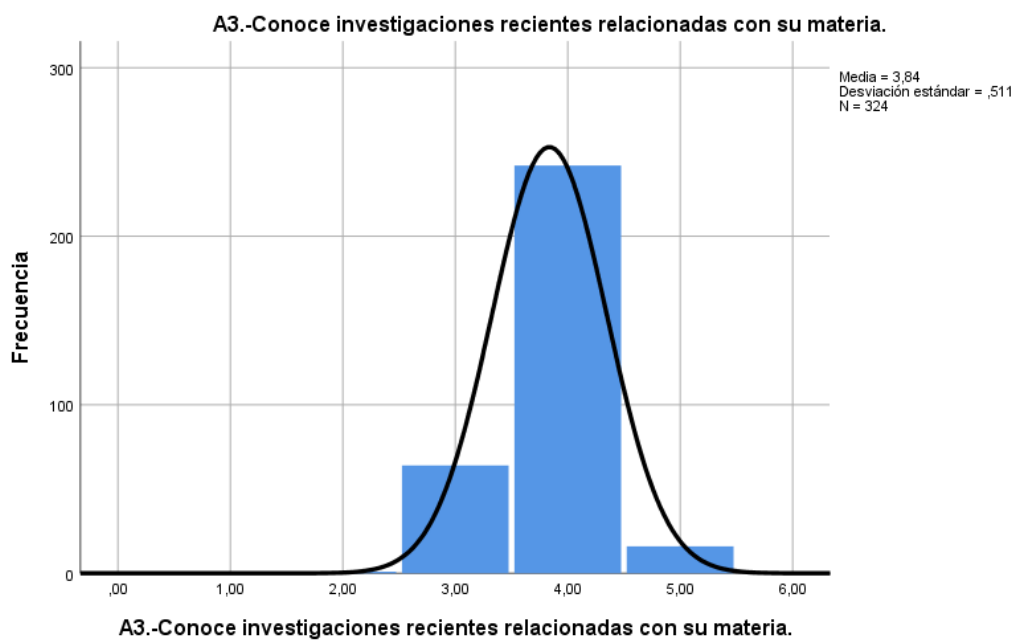
A2



La media aritmética es de $\bar{x} = 3,63$, considerando que la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,63, y que el tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,528$. Es posible decir que los sujetos participantes están “de acuerdo” en que el docente conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial.

Figura 5

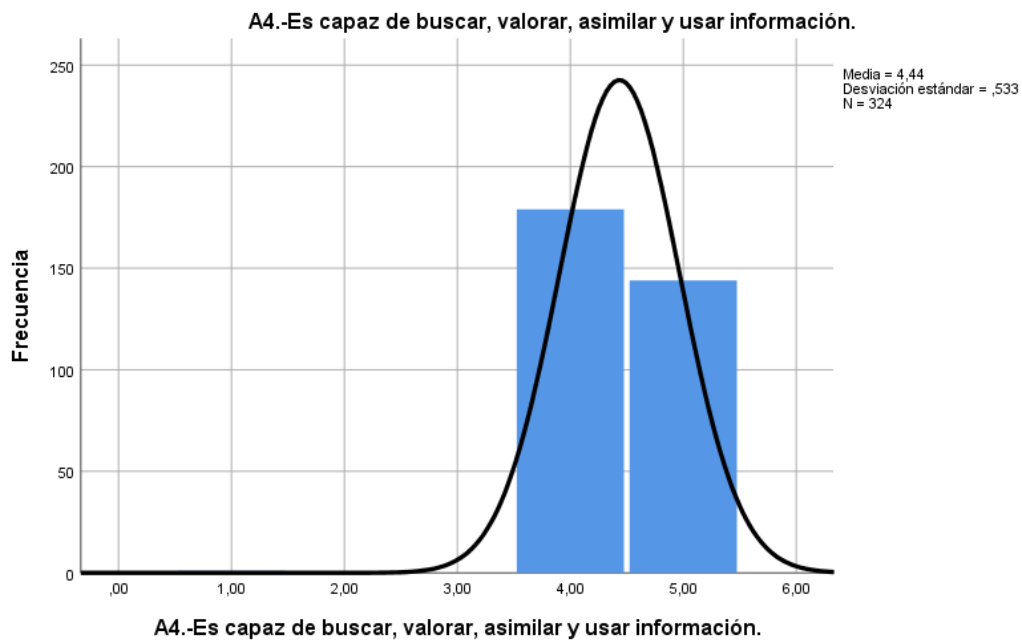
A3



En el gráfico se comprueba el valor de $\bar{x}= 3,84$. La mayor concentración de los valores se encontraría entorno al 3,84. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 3,308$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia.

Figura 6

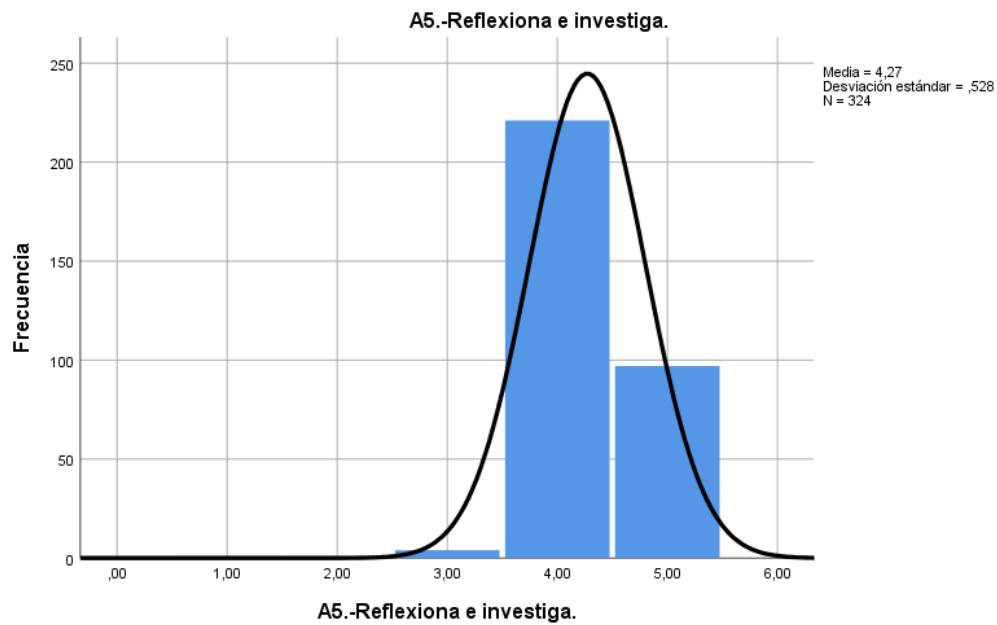
A4



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,57. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g=-.060$. La media aritmética tiene un valor de $\bar{x}= 3,57$. Se puede concluir que las docentes están “de acuerdo” en que “las políticas de formación docente fomentan el uso de las nuevas tecnologías.”

Figura 7

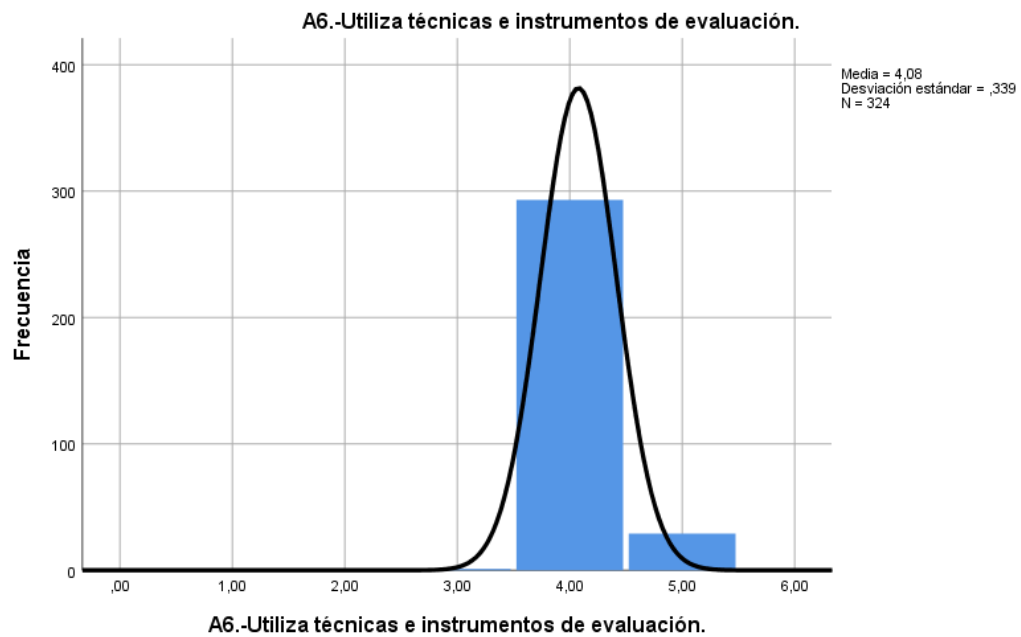
A5



En gráfica se observa el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En este caso la $\bar{x}= 4,27$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,27. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g=4,275$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente reflexiona e investiga.

Figura 8

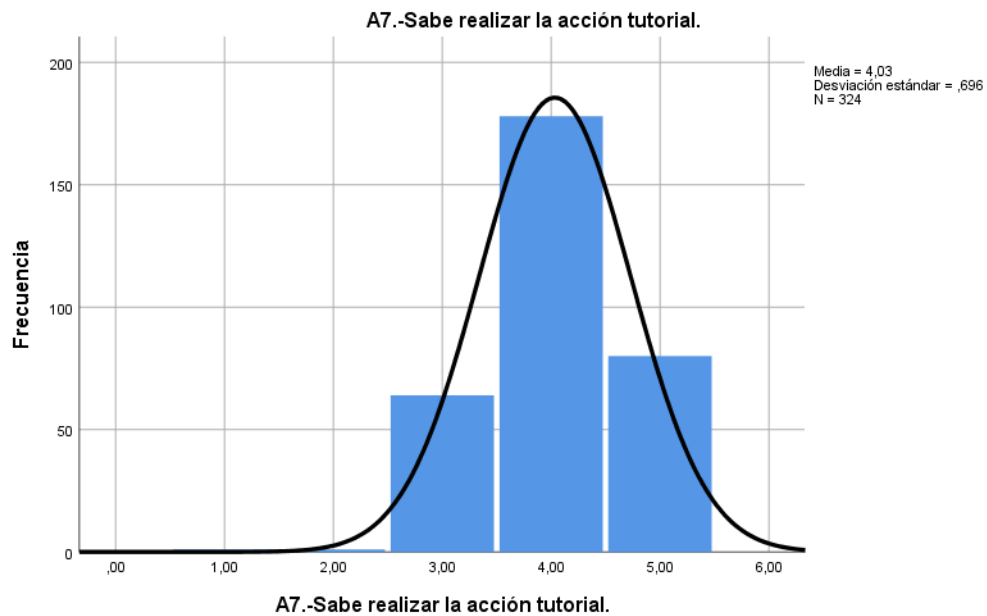
A6



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,08. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 23,802$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente utiliza técnicas e instrumentos de evaluación.

Figura 9

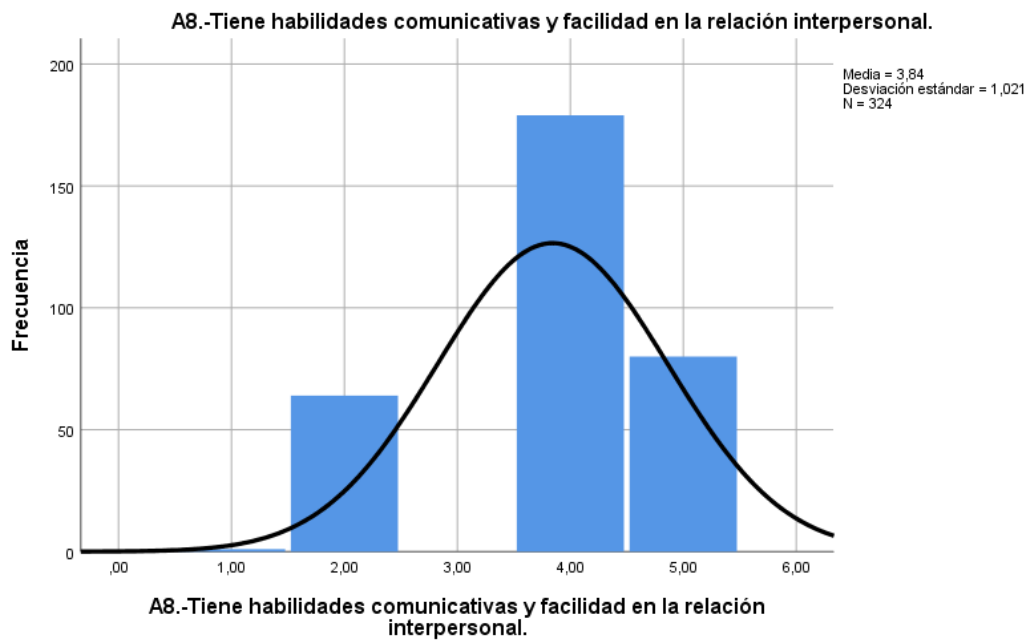
A7



En la gráfica 9 la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,03. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 0,254$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente sabe realizar la acción tutorial.

Figura 10

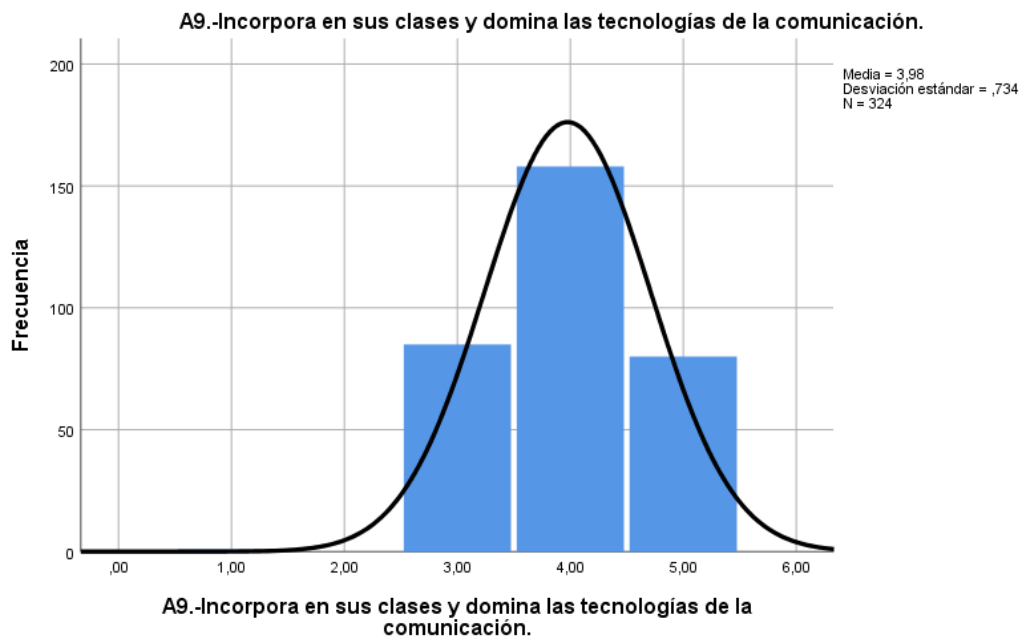
A8



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,84. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,285$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal.

Figura 11

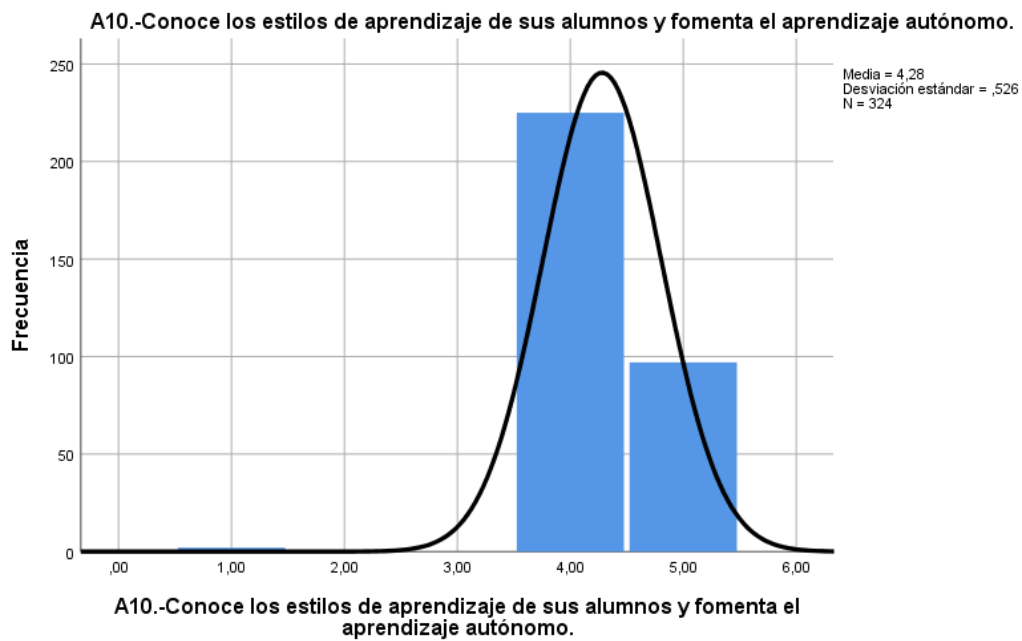
A9



Es posible observar en la gráfica que la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,98. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = -0,376$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación.

Figura 12

A10



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,28. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 7,628$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomentan el aprendizaje autónomo.

Figura 13

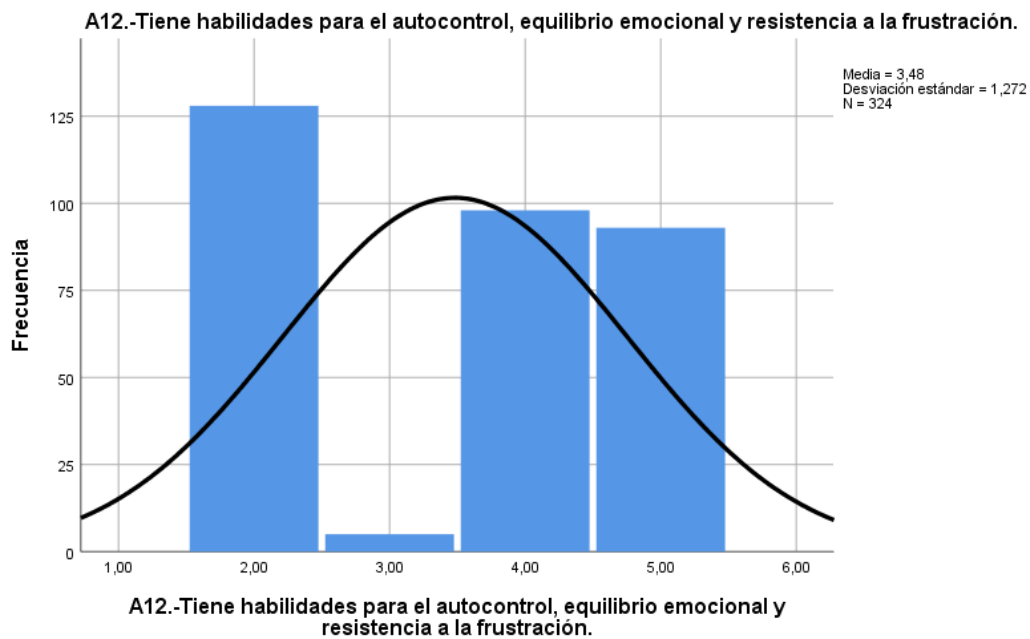
All



En este caso la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,03. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 43,462$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades.

Figura 14

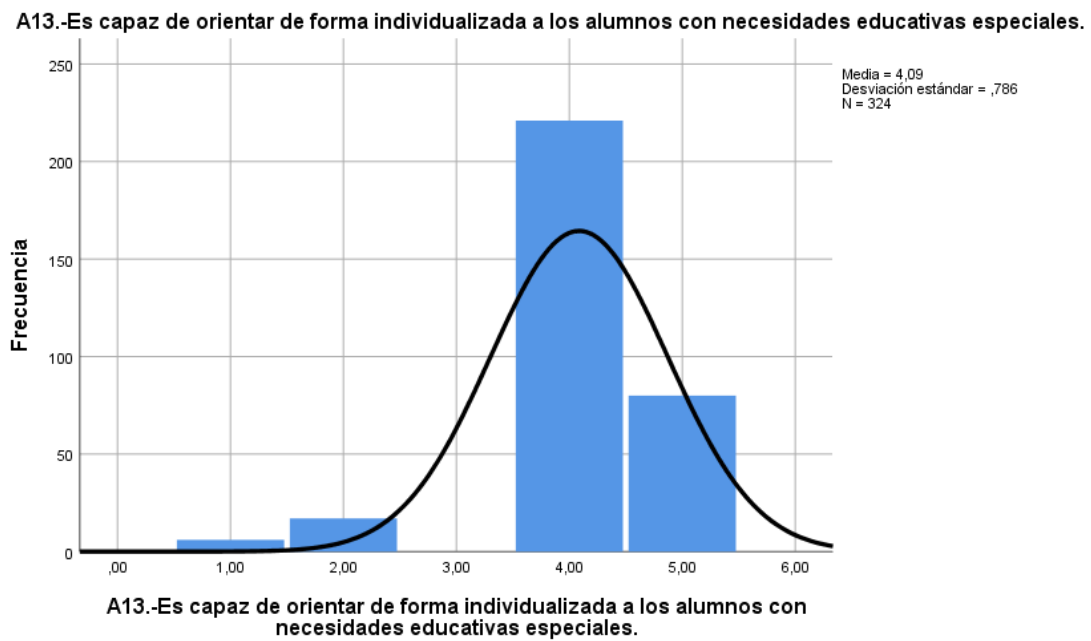
A12



En la figura 14 vemos que la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,48. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = -1,682$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” en relación a si el docente tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración.

Figura 15

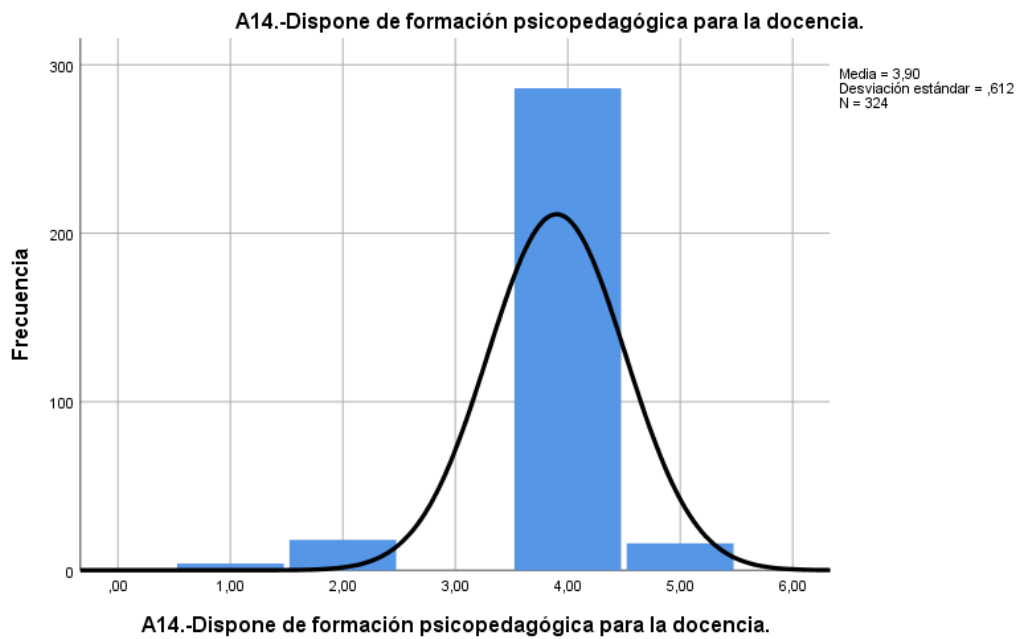
A13



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,09. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 4,592$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Figura 16

A14



Se puede observar que la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,90. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 9,184$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente dispone de formación psicopedagógica para la docencia.

Figura 17

A15



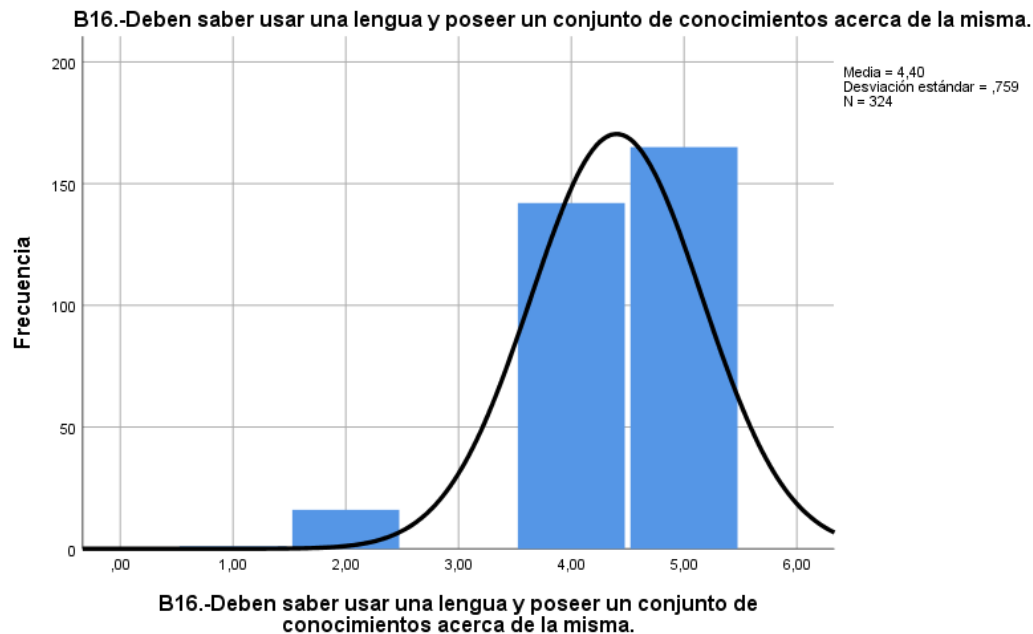
En el ítem A15, el tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 2,048$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,65. Se puede concluir que las personas encuestadas están “indiferente” en que la formación recibida por el docente en competencias al cursar la carrera responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente.

7.2.-Dimensión B (Competencias discentes)

Muestra española.

Figura 18

B16

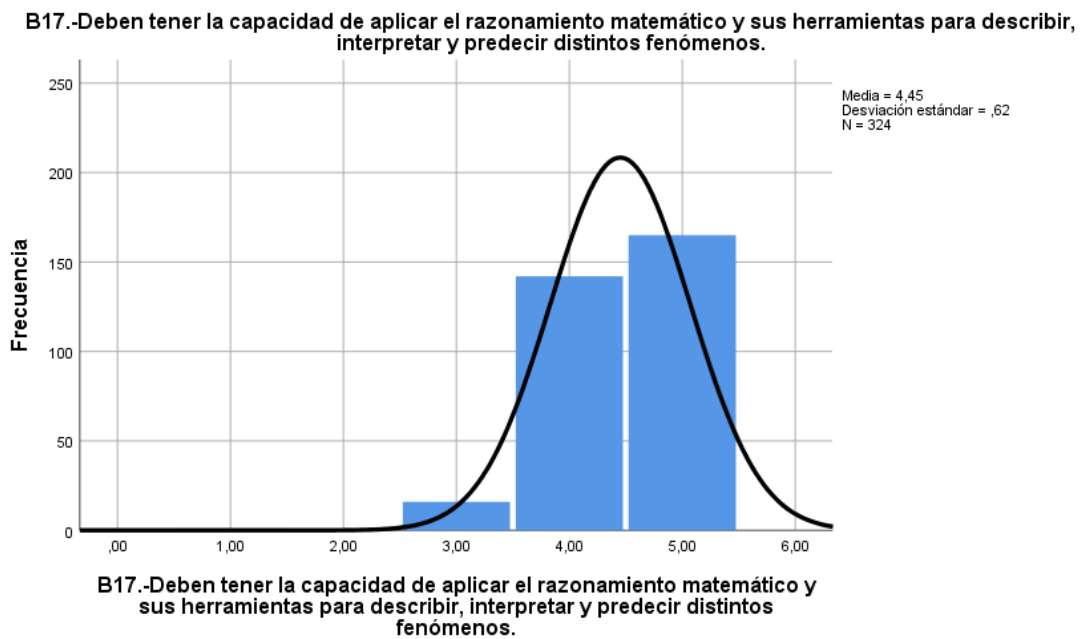


Fuente propia.

En esta gráfica se puede apreciar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En este caso la $\bar{x}= 4,40$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,40. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 3,552$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los estudiantes deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma.

Figura 19

B17

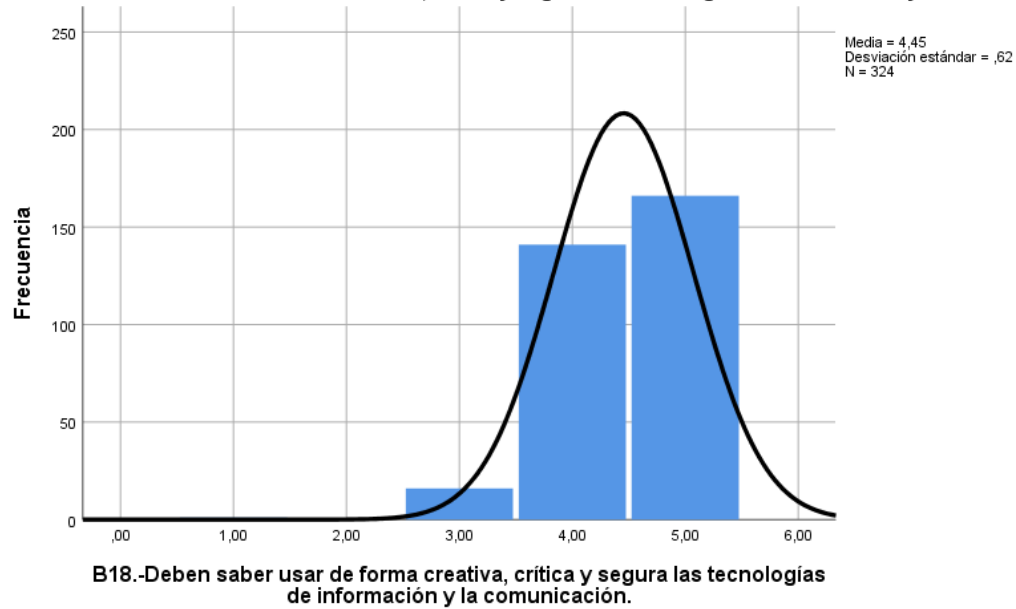


La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,45. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = 1,952$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los alumnos deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos.

Figura 20

B18

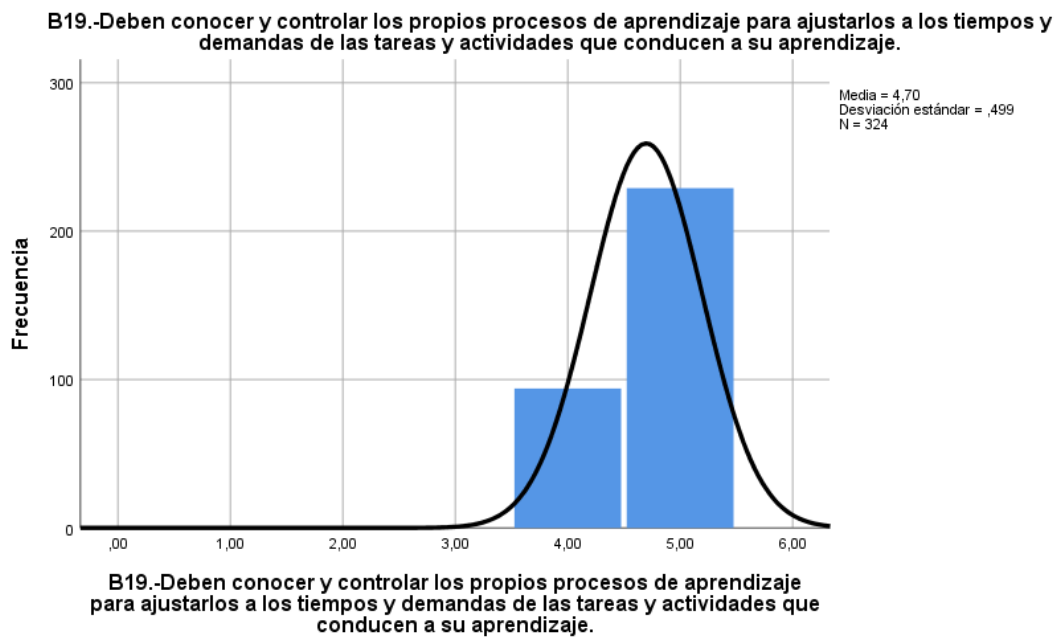
B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación.



La media tiene un valor de 4,45. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 1,966$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los estudiantes deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación.

Figura 21

B19

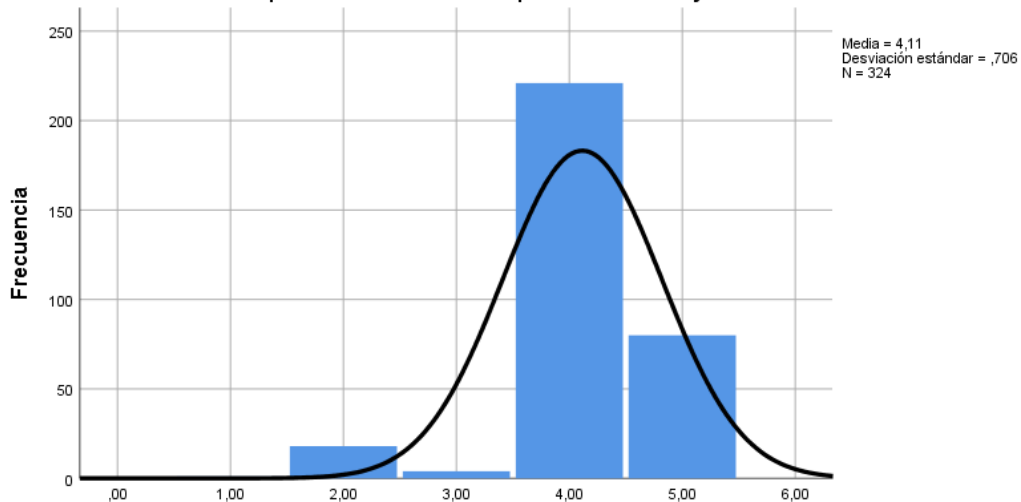


En este caso la $\bar{x} = 4,70$. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 7,728$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los estudiantes deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje.

Figura 22

B20

B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social.

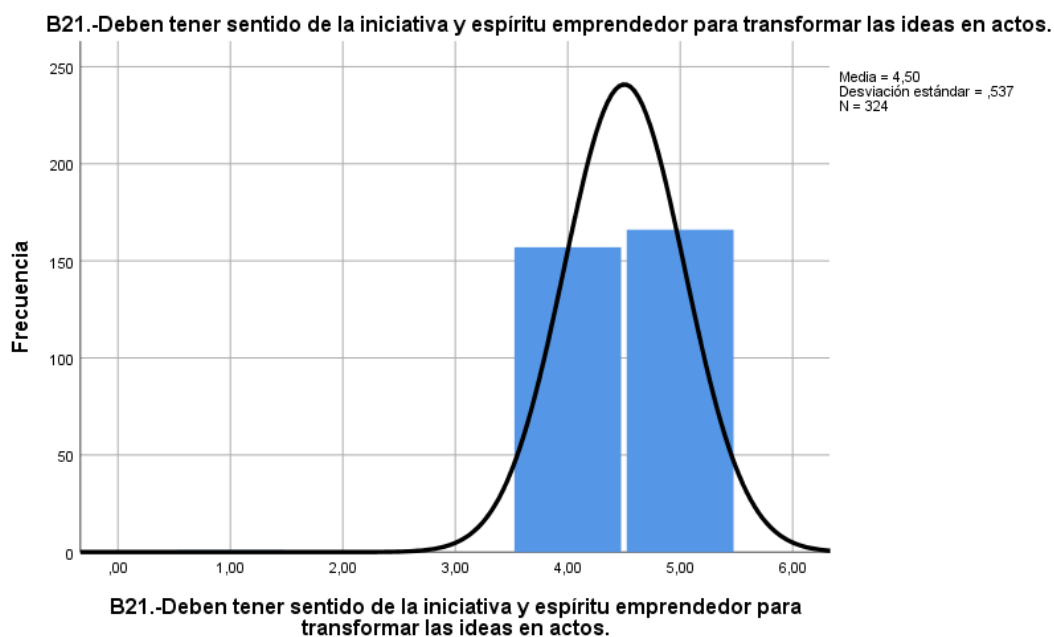


B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social.

En esta gráfica se puede apreciar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos, $\bar{x} = 4,11$. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 3,453$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los estudiantes entienden como las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y entorno social.

Figura 23

B21

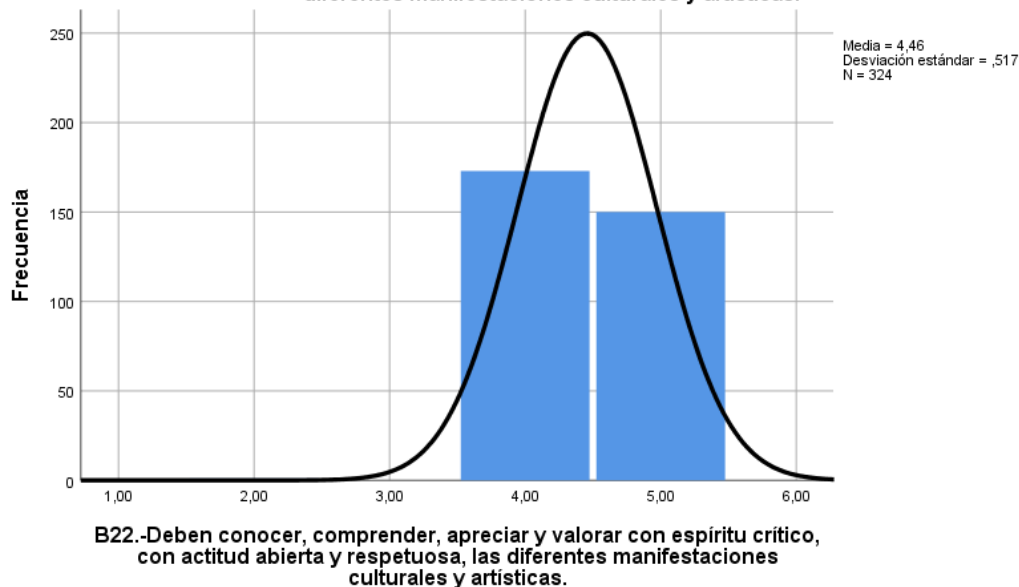


La figura 23 muestra el valor de la media aritmética $\bar{x}= 4,50$ La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,50. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 3,469$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los estudiantes deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos.

Figura 24

B22

B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.



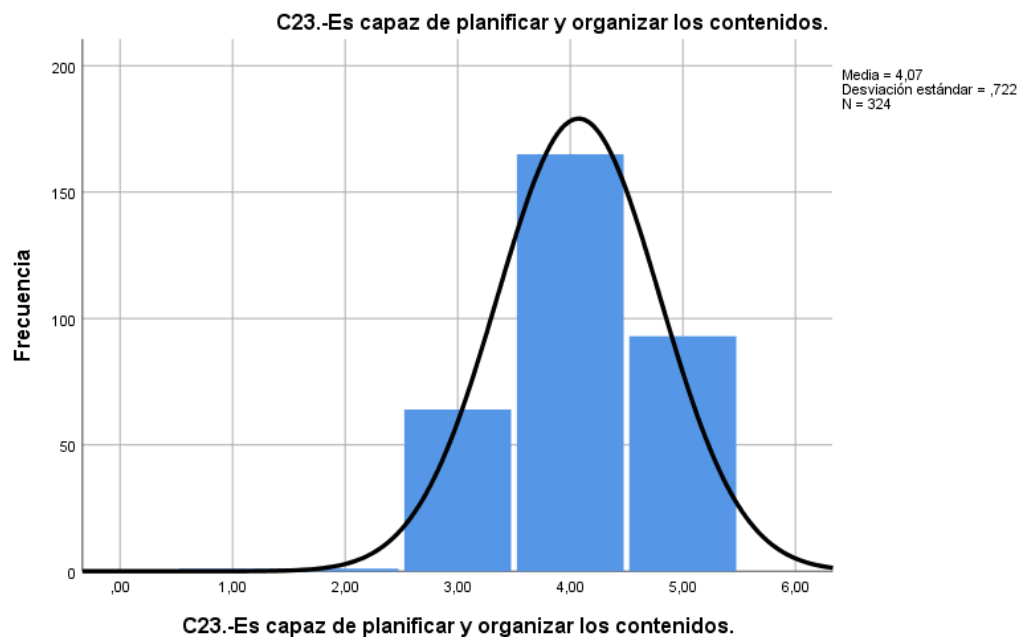
En esta gráfica se puede observar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En este caso la $\bar{x} = 4,46$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,46. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,514$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los estudiantes deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico y actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

7.3.-Dimensión C (Formación docente en competencias)

Muestra española.

Figura 25

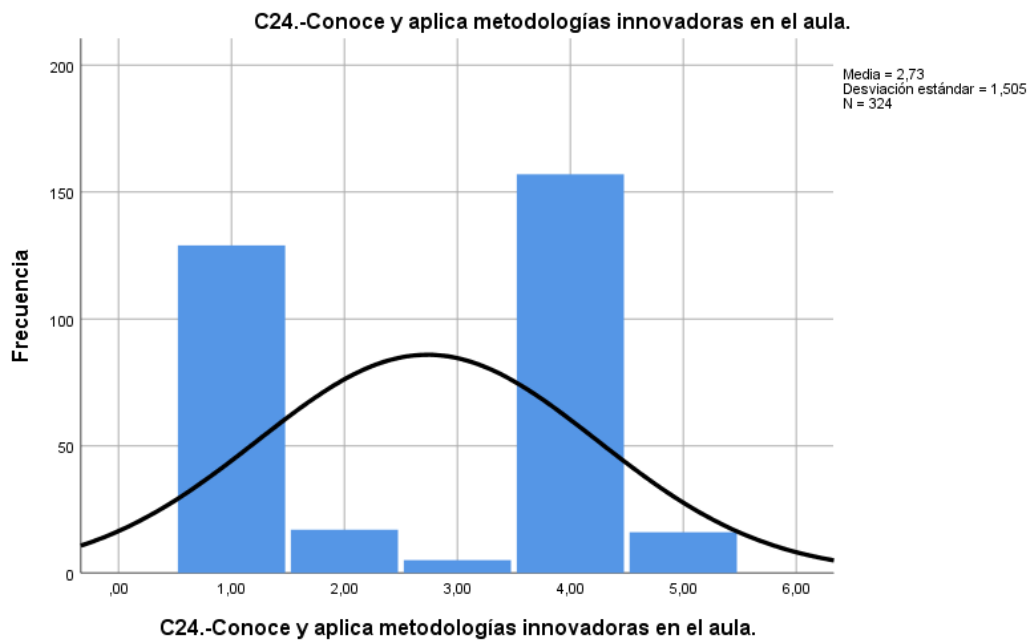
C23



En este caso la $\bar{x}= 3,71$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,08. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 0,011$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los docentes deben formarse en planificar y organizar los contenidos.

Figura 26

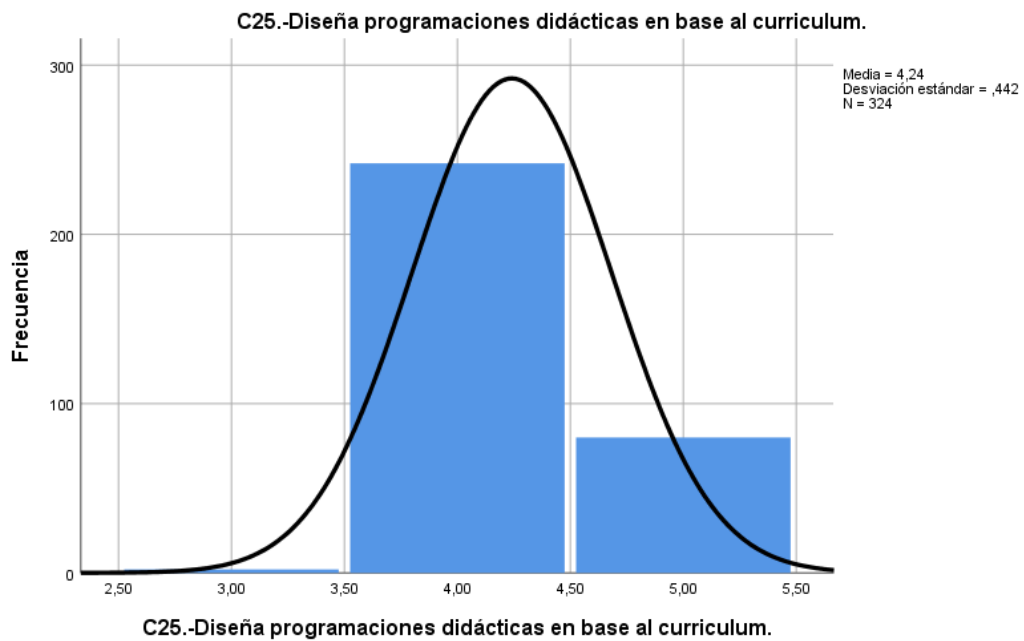
C24



Se puede apreciar el valor de la media aritmética, en este caso la $\bar{x} = 2,73$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 2,73. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -1,799$. Se puede concluir que las personas encuestadas están en “desacuerdo” en que los docentes deben conocer y aplicar metodologías innovadoras en el aula.

Figura 27

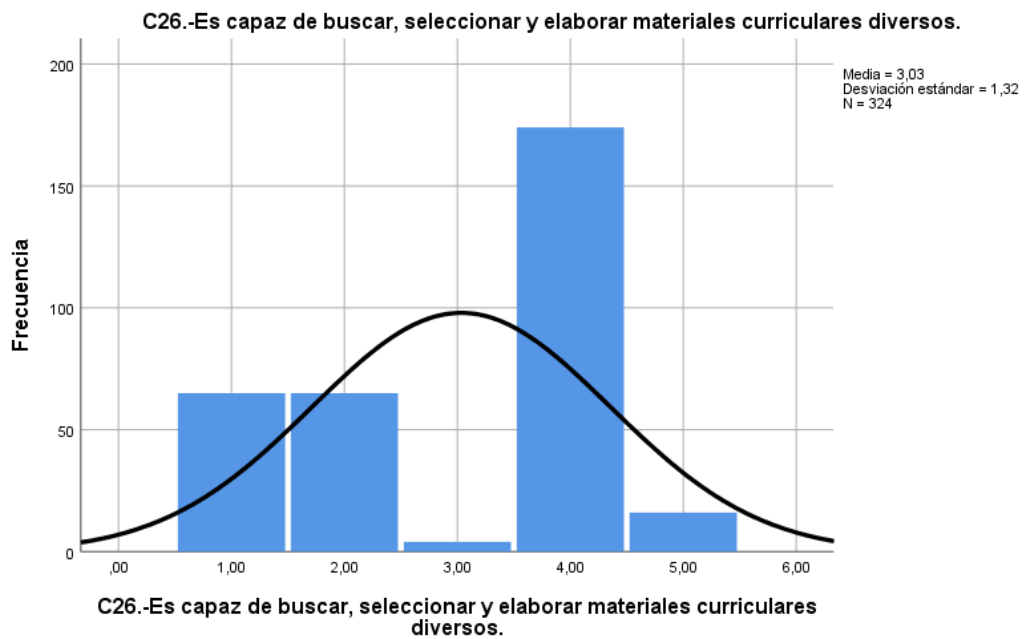
C25



La \bar{x} = 4,24. El tipo de curtosis es platicúrtica, g = -0,382. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que los docentes deben formarse en diseñar programaciones en didácticas en base al currículum.

Figura 28

C26

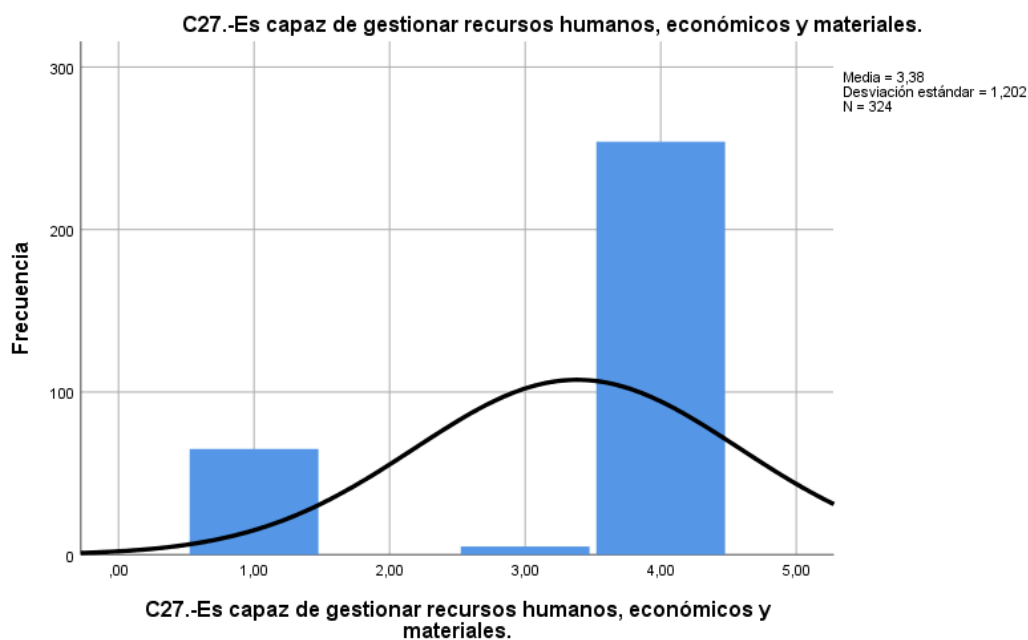


El valor de la media aritmética es $\bar{x} = 3,03$. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -1,388$.

Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran "indiferentes" el docente debe ser capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos.

Figura 29

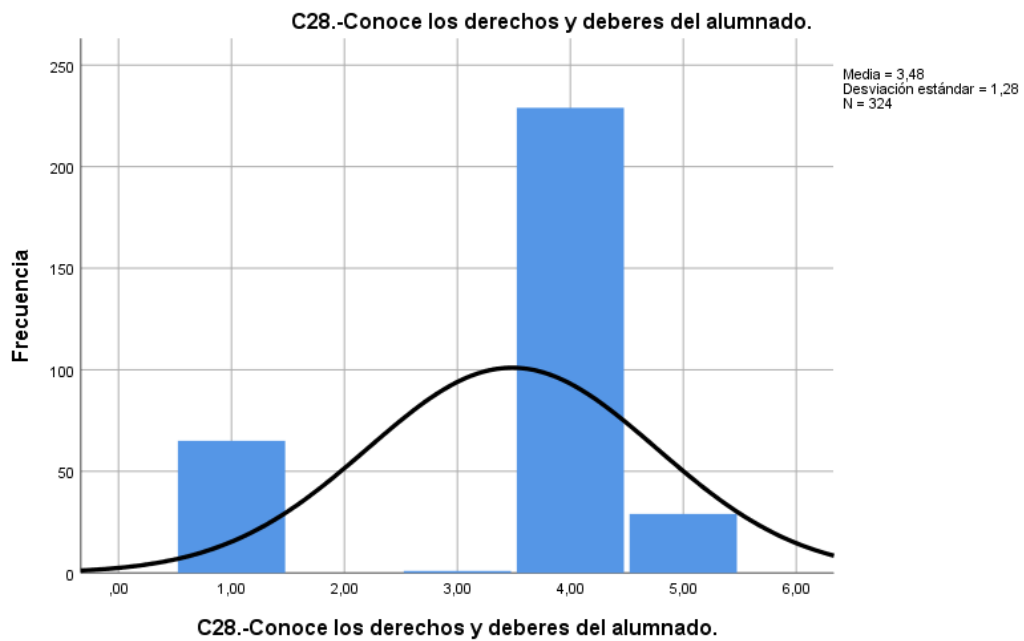
C27



Se puede apreciar que el valor de la media es de $\bar{x} = 3,38$. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 0,195$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” en que el docente debe ser capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales.

Figura 30

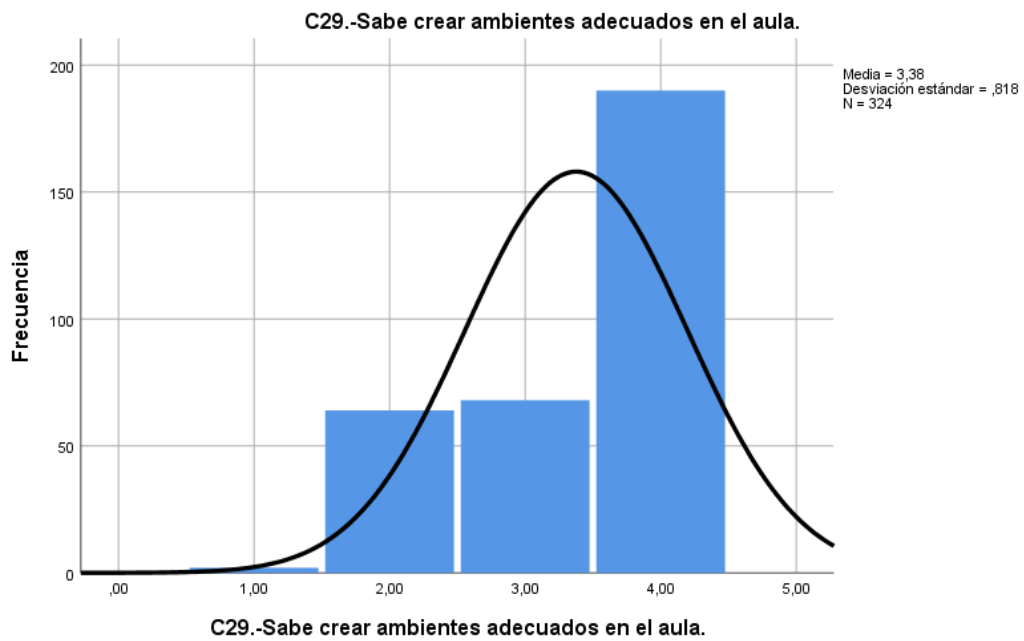
C28



En esta gráfica se observar que el valor de la media aritmética, $\bar{x}= 3,48$. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 0,084$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” en que el docente debe conocer los derechos y deberes del alumnado.

Figura 31

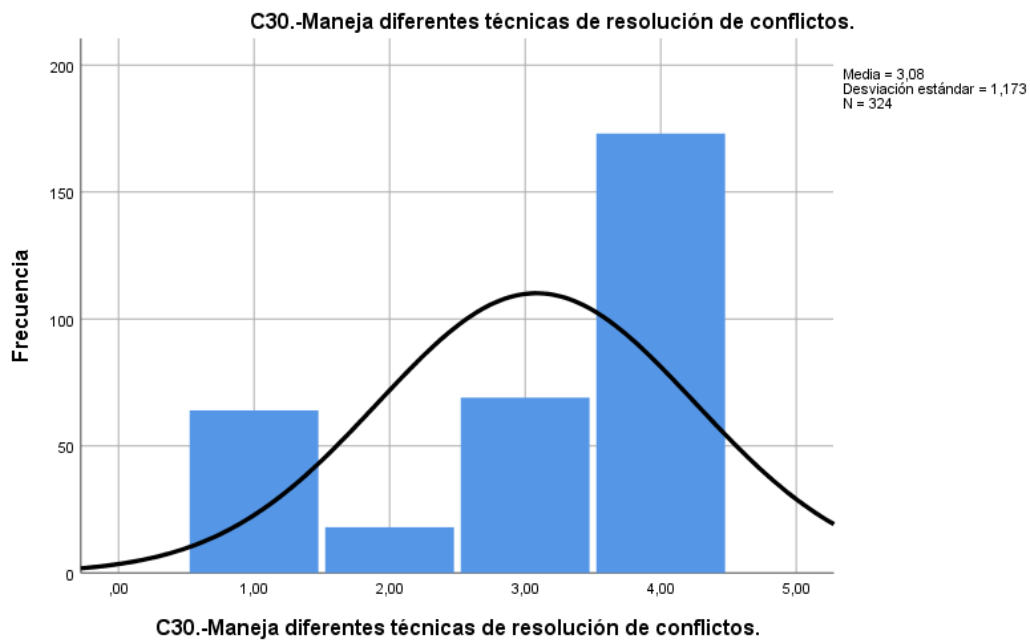
C29



En este caso la $\bar{x}= 3,38$. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g= -0,747$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” sobre que el docente debe saber crear ambientes adecuados en el aula.

Figura 32

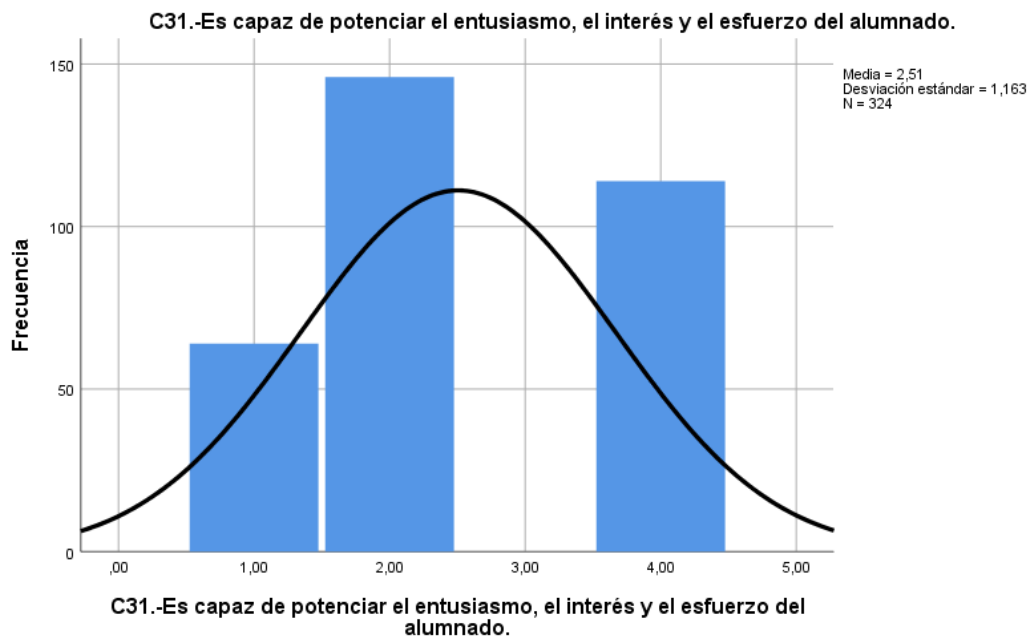
C30



El valor de la media es $\bar{x} = 3,08$. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,778$. Se puede concluir que las personas encuestadas muestran “indiferentes” sobre que el docente es capaz de manejar diferentes técnicas de resolución de conflictos.

Figura 33

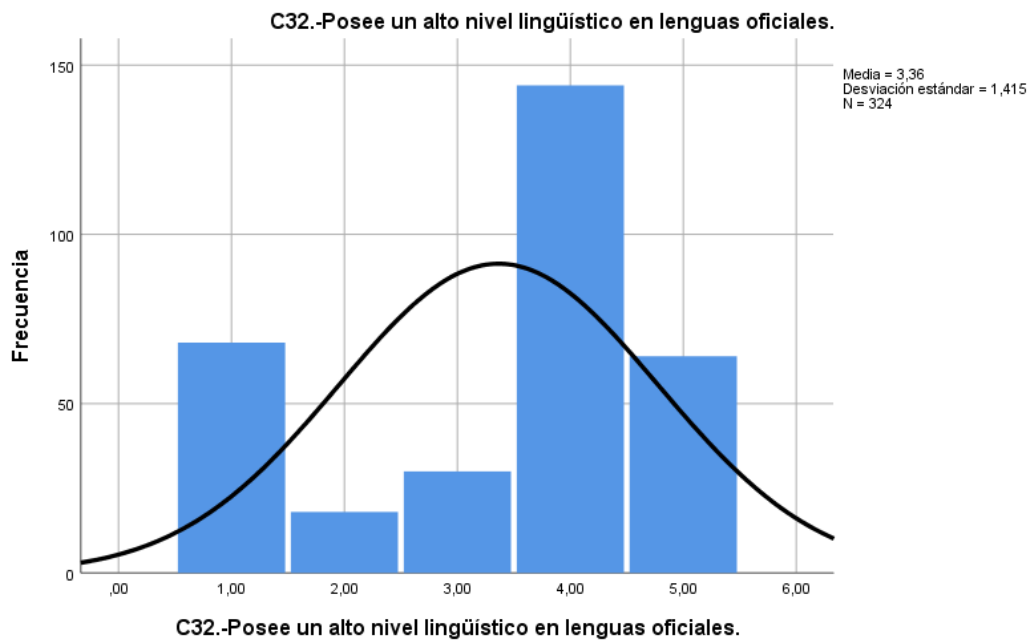
C31



En esta gráfica se puede apreciar el valor de la media aritmética, que es el valor característico de una serie de datos cuantitativos. En este caso la $\bar{x}= 2,51$. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g= -1,466$. Se puede concluir que las personas encuestadas están en “desacuerdo” en que el docente es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado.

Figura 34

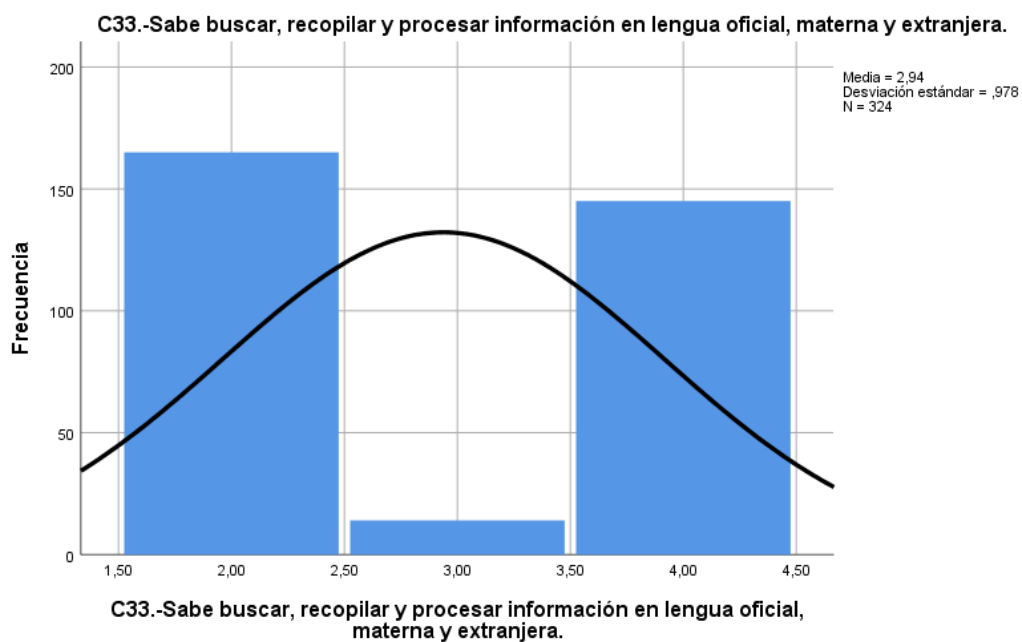
C32



La \bar{x} = 3,36. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,36. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,930$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” en que el docente posea un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales.

Figura 35

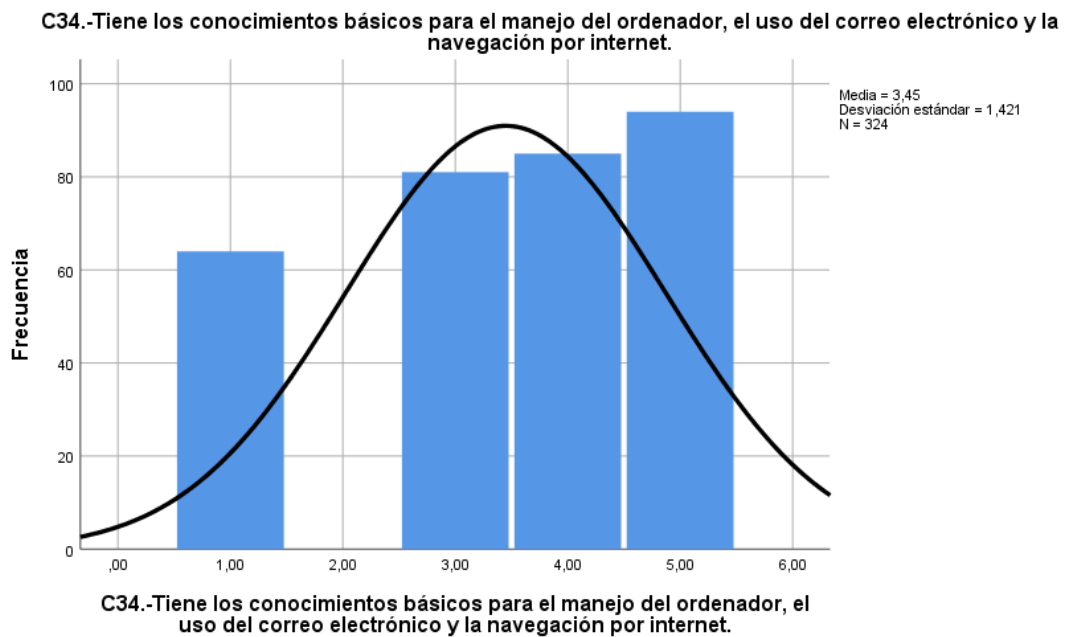
C33



En esta gráfica se puede ver que el valor de la media aritmética es $\bar{x} = 2,94$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 2,94. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -1,951$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” en que los docentes saben buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera.

Figura 36

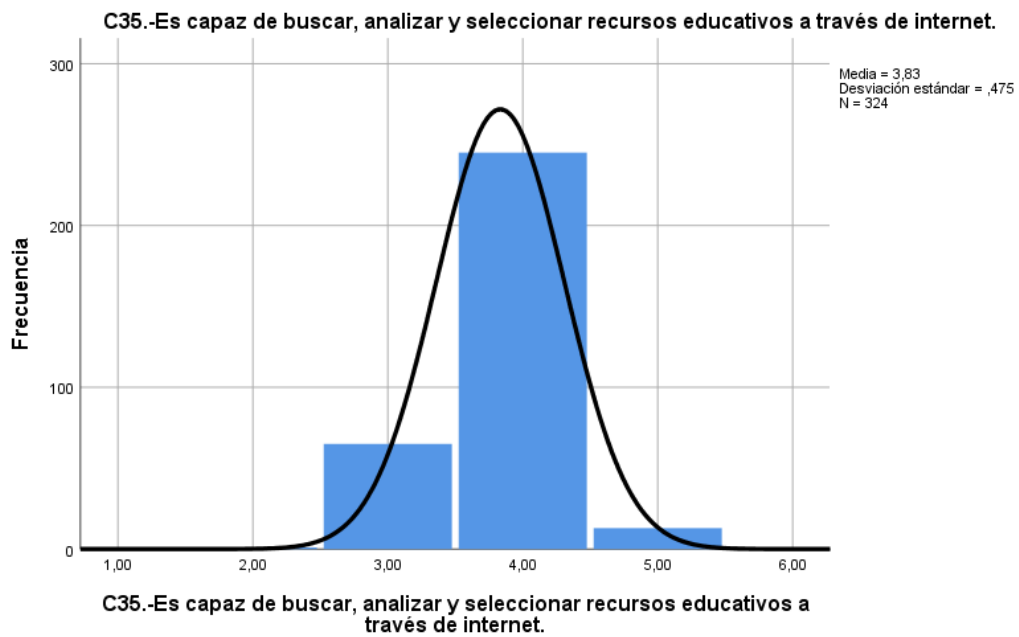
C34



La \bar{x} = 3,45. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,45. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,820$. Se puede concluir que las personas encuestadas se muestran “indiferentes” en que los docentes tienen los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet.

Figura 37

C35

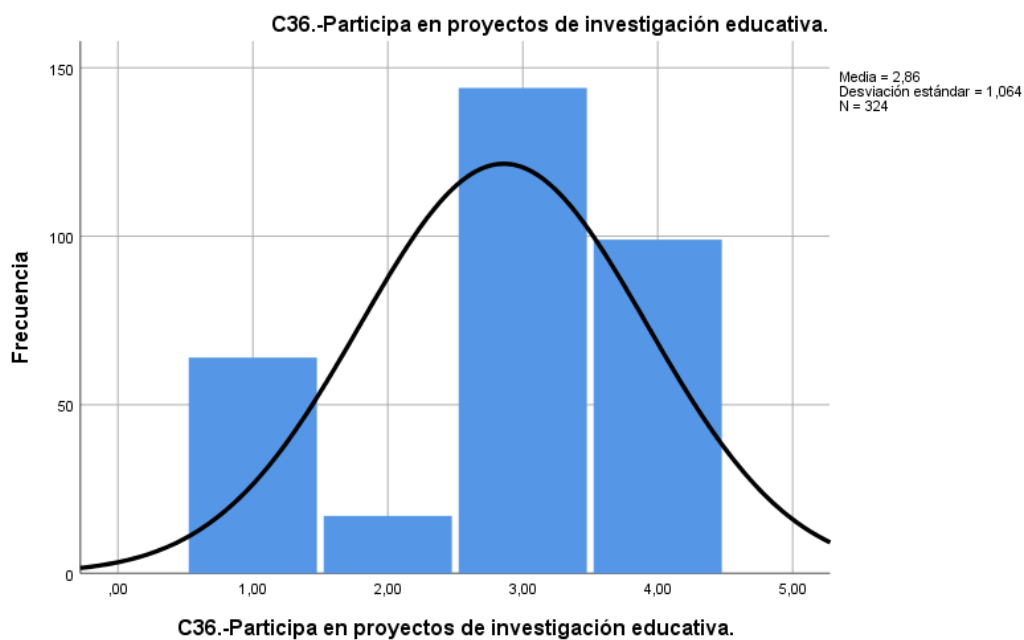


El ítem C35 aporta un resultado de $\bar{x}= 3,83$. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g= 1,104$.

Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos educativos a través de internet.

Figura 38

C36



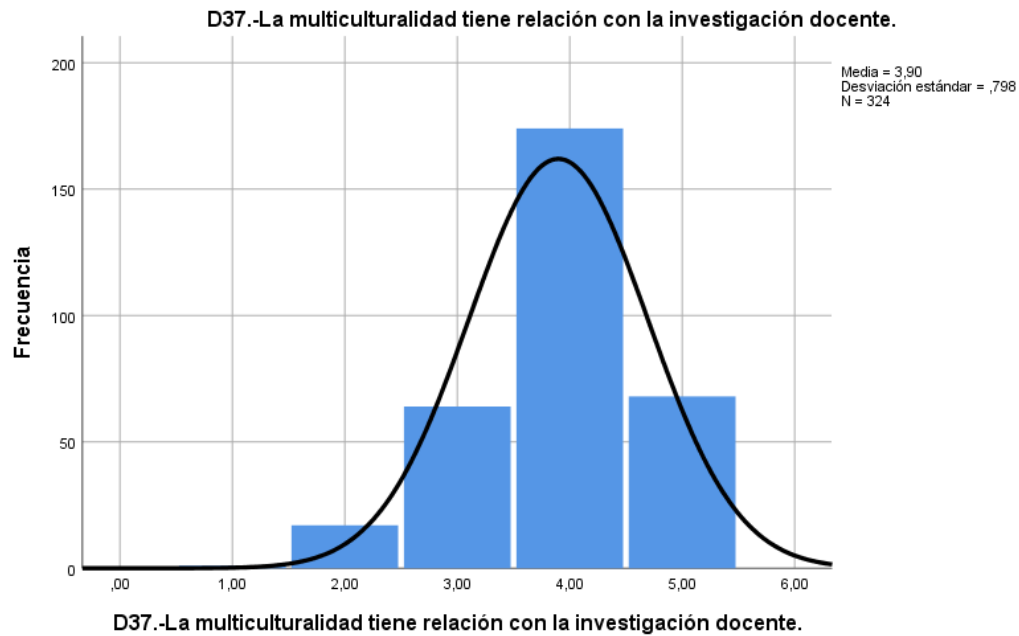
La \bar{x} = 2,86. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 2,86. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,711$. Se puede concluir que las personas encuestadas están “de acuerdo” en que el docente participe en proyectos de investigación educativa.

7.4.-Dimensión D (Multiculturalidad en competencias)

Muestra española.

Figura 39

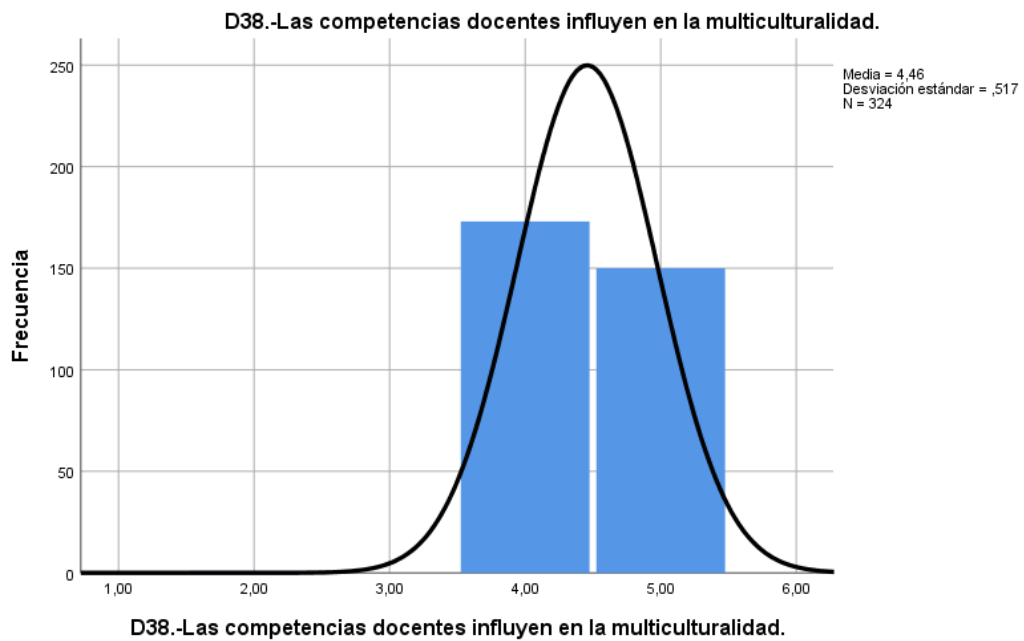
D37



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 3,90. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 0,342$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que la multiculturalidad tiene relación con la investigación docente.

Figura 40

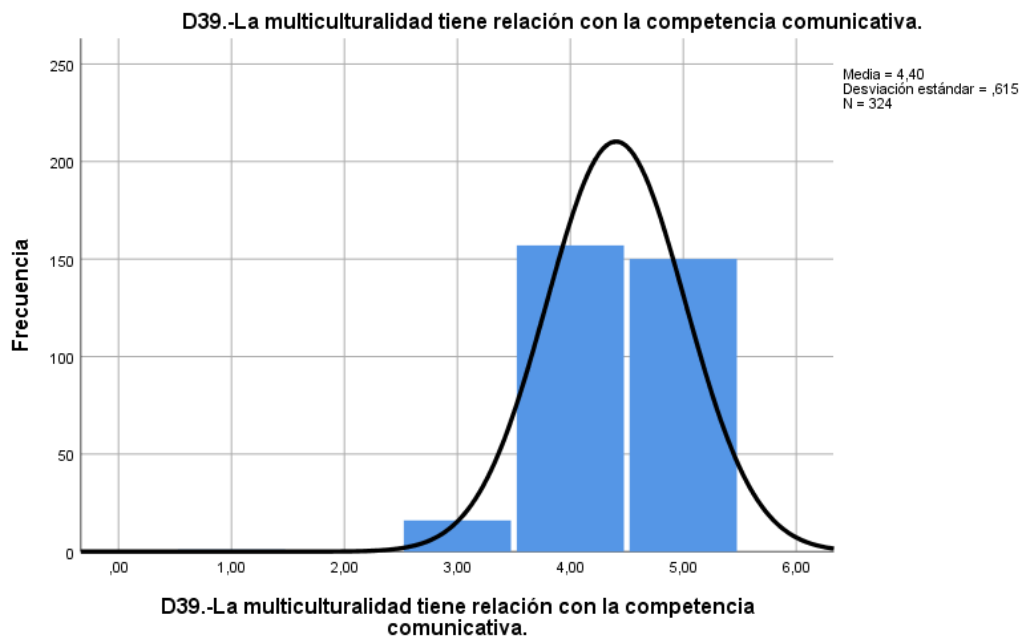
D38



La $\bar{x} = 4,46$. mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,46. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,514$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que las competencias docentes influyen en la multiculturalidad.

Figura 41

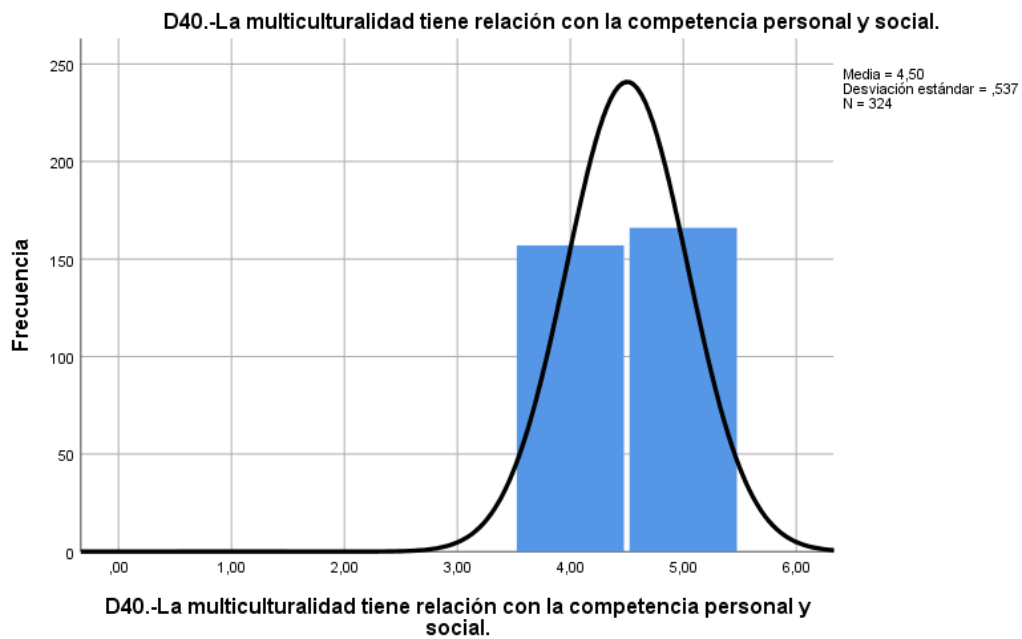
D39



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,40. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 1,825$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que la multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.

Figura 42

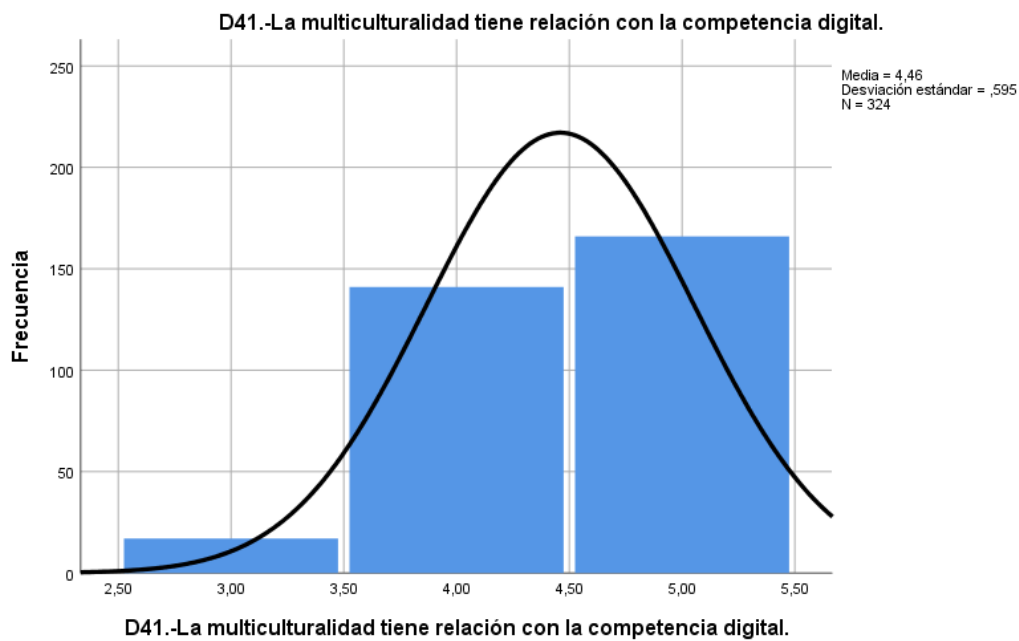
D40



Podemos constatar que la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,50. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 3,469$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que la multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social.

Figura 43

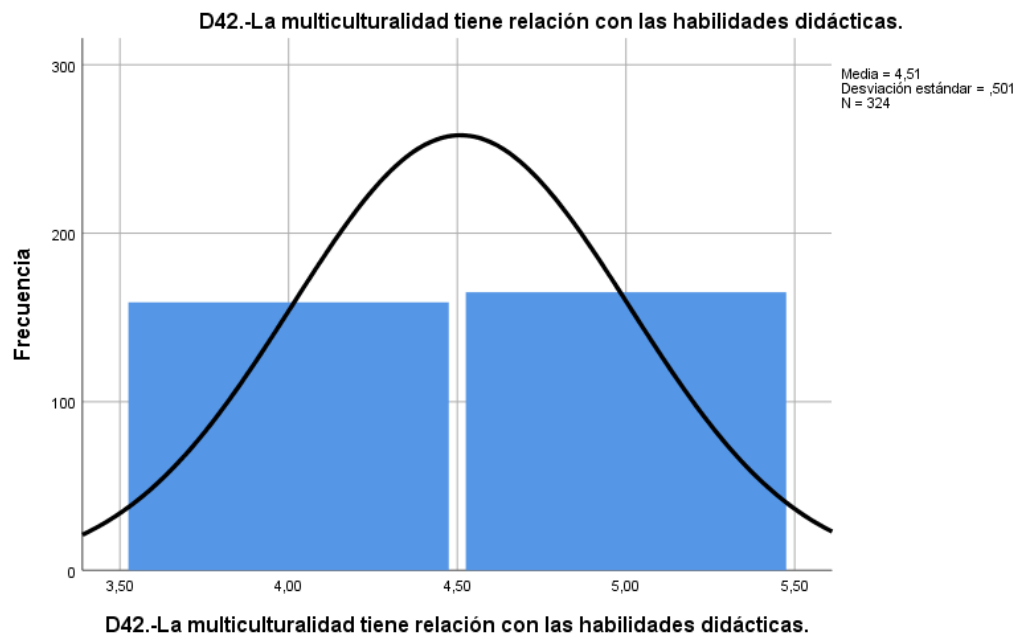
D41



La $\bar{x} = 4,46$. La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,46. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -0,576$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que la multiculturalidad tiene relación con la competencia digital.

Figura 44

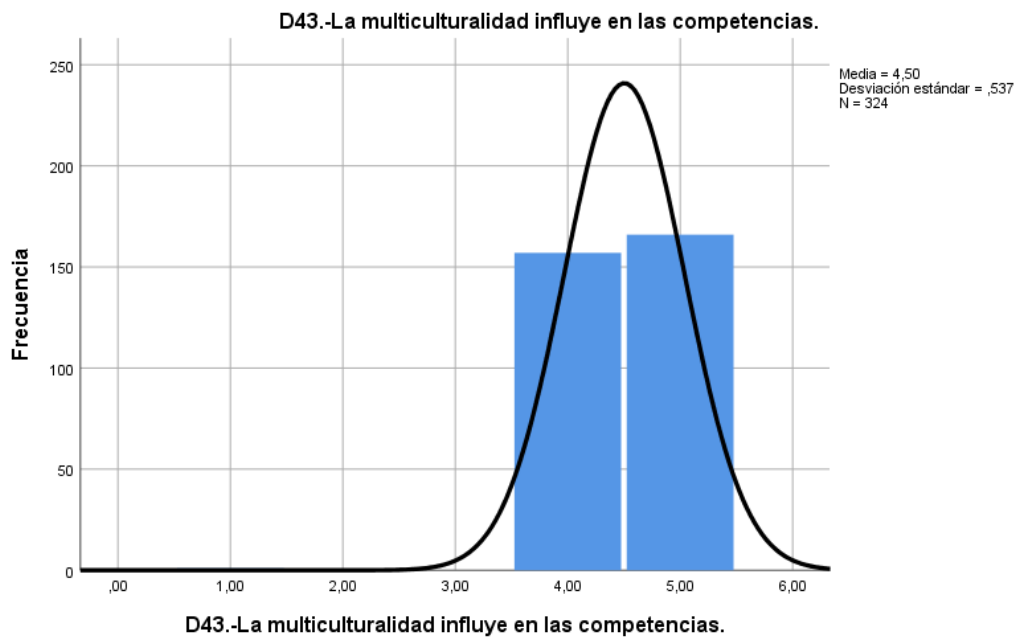
D42



La mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,51. El tipo de curtosis es platicúrtica, $g = -2,011$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que la multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas.

Figura 45

D43



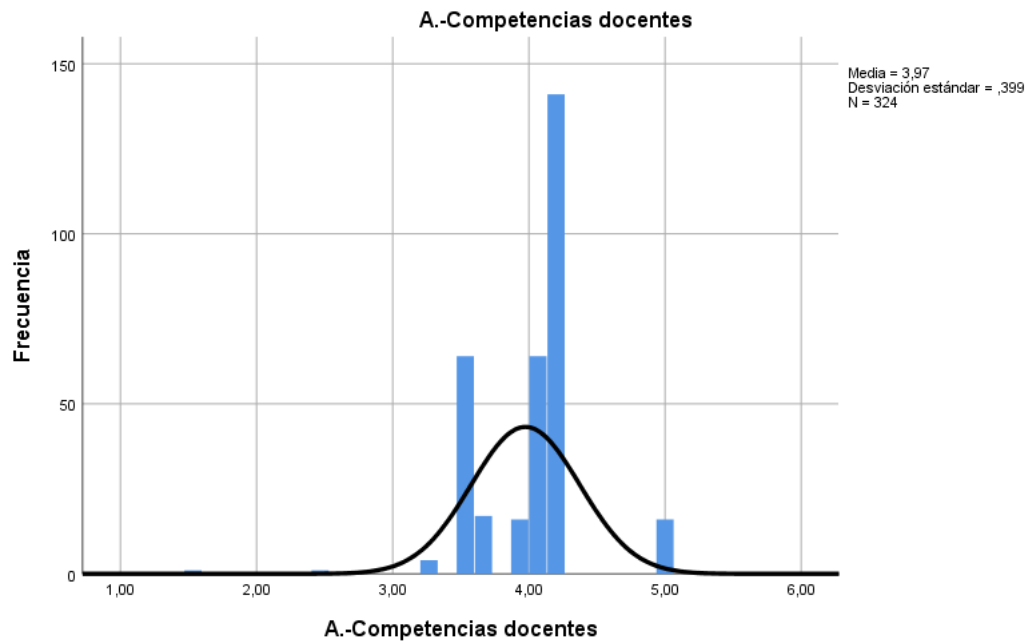
En el ítem D43 la mayor concentración de los valores se encontraría en torno al 4,54. El tipo de curtosis es leptocúrtica, $g = 3,469$. Los participantes se muestran “de acuerdo” en que la multiculturalidad influye en las competencias.

7.5.-Análisis descriptivo de las dimensiones (muestra española)

7.5.1.-Dimensión A (Competencias docentes)

Figura 46

A.-Competencias docentes

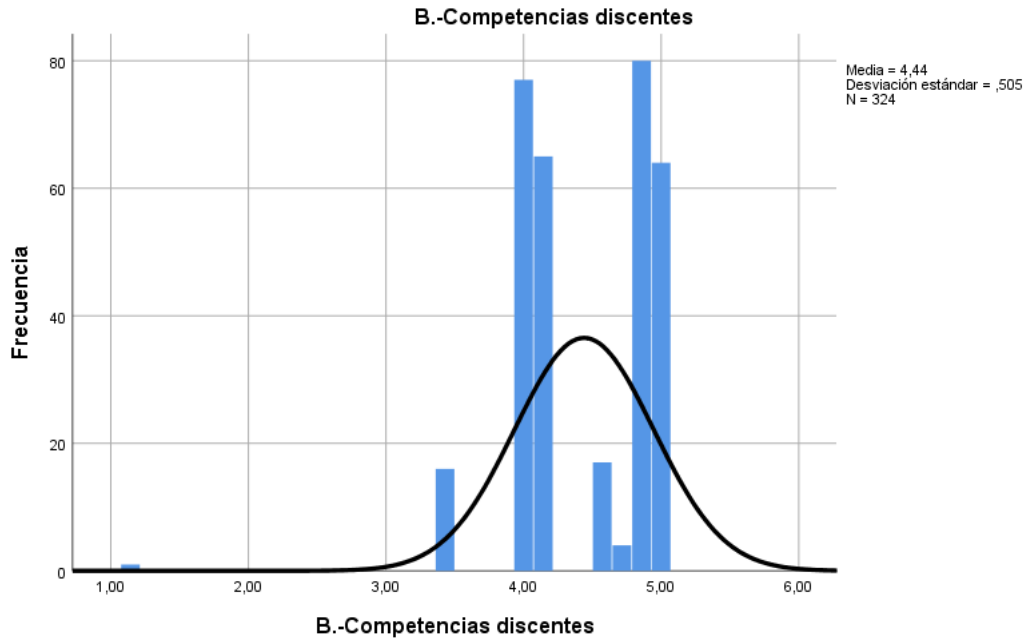


Los datos descriptivos que definen a esta dimensión son: media: 3.9747, asimetría: -.531 y curtosis: 5.130. Los participantes muestran “estar de acuerdo” con esta dimensión, no obstante, las respuestas se desplazan hacia la izquierda, al ser negativa, y la curtosis es de tipo leptocúrtico, agrupándose así las respuestas en torno a la media.

7.5.2.-Dimensión B (Competencias discentes)

Figura 47

B.-Competencias discentes

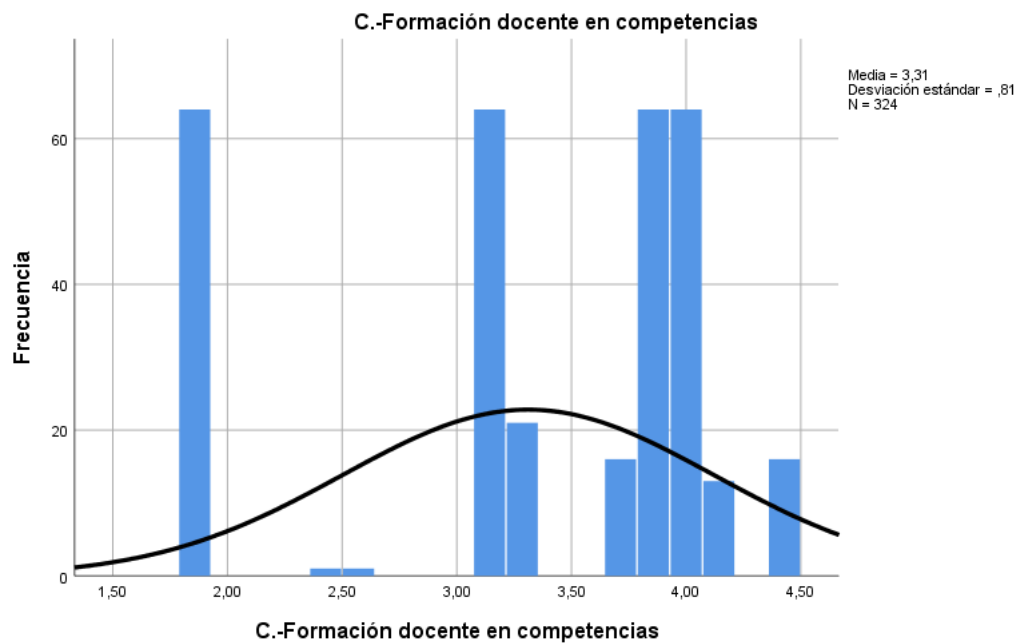


Los datos descriptivos muestran que los sujetos “están de acuerdo” con esta dimensión, la asimetría es negativa, desplazándose los valores a la izquierda de la media y la curtosis es de tipo leptocúrtico, por lo que las respuestas están en torno a la media. Los datos obtenidos son: media: 4.4396, asimetría: -1.048 y curtosis: 4.083

7.5.3.-Dimensión C (Formación docente en competencias)

Figura 48

C.-Formación docente en competencias

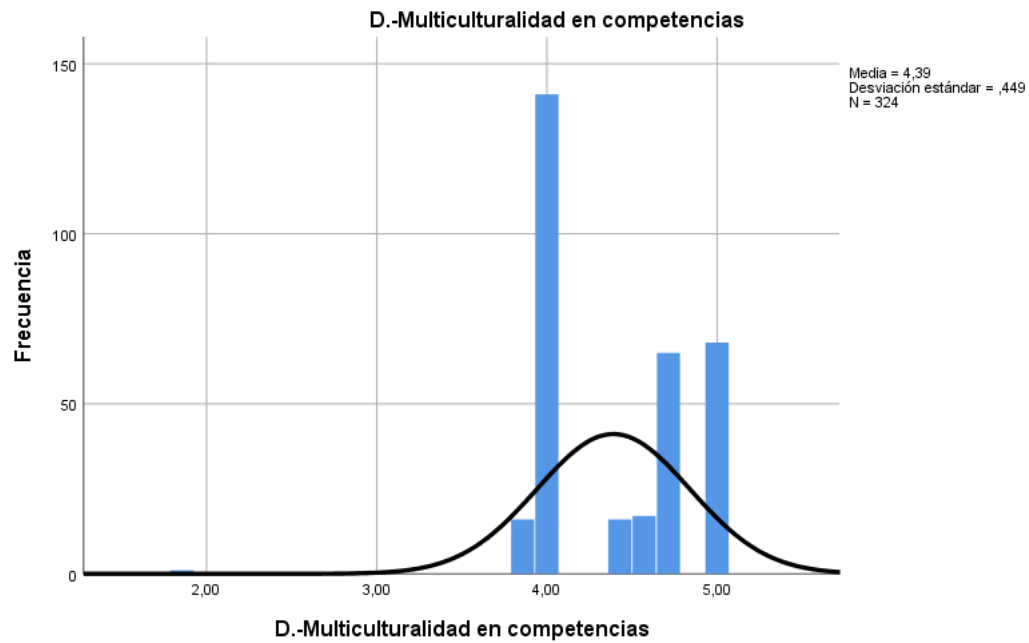


Los participantes se muestran “indiferentes” ante la misma, el valor de la media es de 3.3113. Las respuestas están muy dispersas, con una curtosis tipo platicúrtico (-.603), y una asimetría negativa (-.846).

7.5.4.-Dimensión D (Multiculturalidad en competencias)

Figura 49

D.-Multiculturalidad en competencias



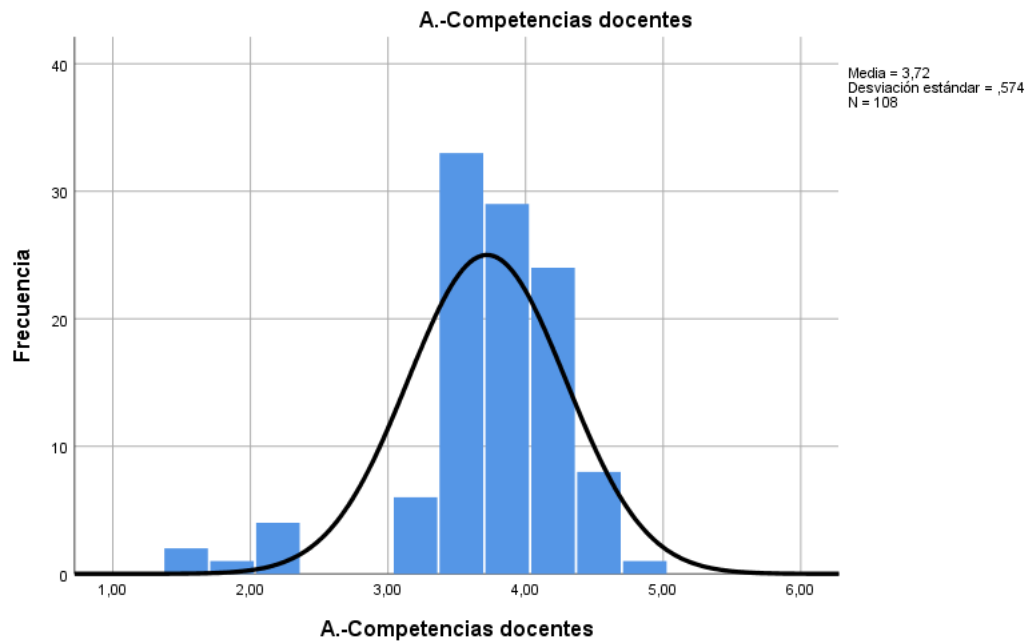
En la dimensión D, los participantes están “de acuerdo” con esta dimensión, aunque las respuestas se desplazan a la izquierda de la media (-.324), agrupándose en torno a la misma (1.308).

7.6.-Análisis descriptivo de las dimensiones (muestra ecuatoguineana)

7.6.1.-Dimensión A (Competencias docentes)

Figura 50

A.-Competencias docentes (ecuatoguineana)

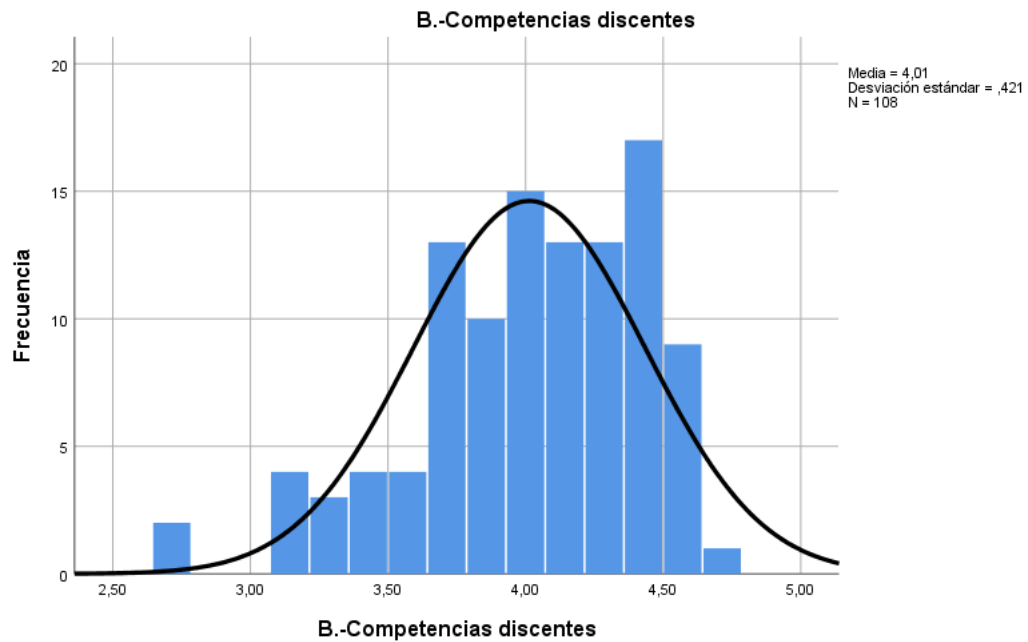


Los sujetos entrevistados muestran una media de respuestas “de acuerdo” (media: 3.7191), estando las mismas desplazadas hacia la izquierda de la media (asimetría: - 1.550), mostrando una gráfica de tipo leptocúrtica, por lo que las respuestas se agrupan en torno a la media (curtosis: 3.711)

7.6.2.-Dimensión B (Competencias discentes)

Figura 51

B.-Competencias discentes (ecuatoguineana)

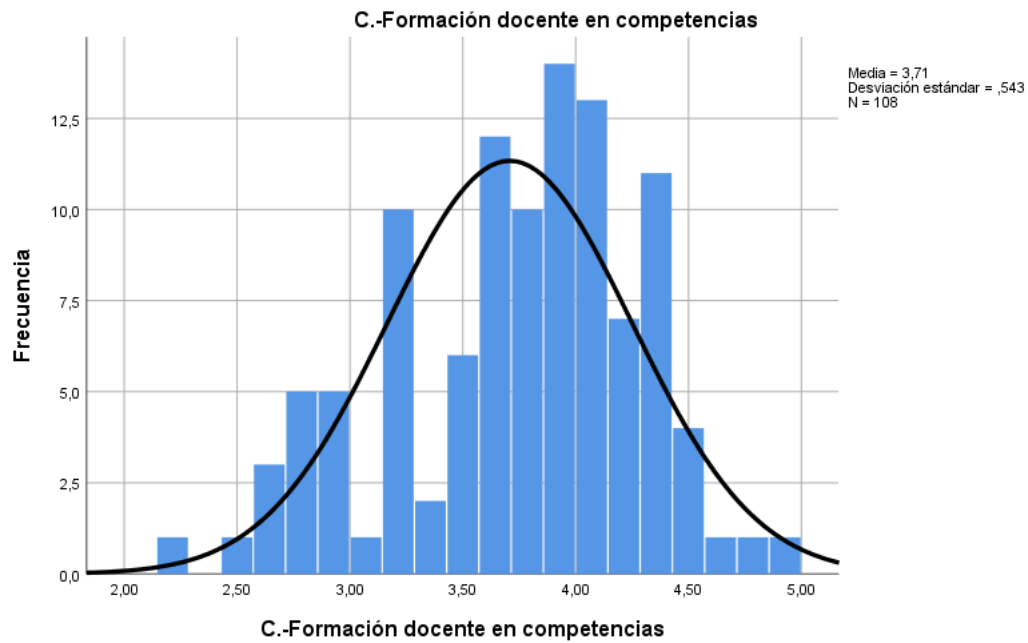


En esta dimensión, las personas encuestadas están “de acuerdo” (media: 4.0132) con esta dimensión, estando las respuestas desplazadas a la izquierda de la media (asimetría: -.802), siendo la gráfica leptocúrtica, por lo que las respuestas se agrupan en torno a la media (curtosis: .457)

7.6.3.-Dimensión C (Formación docente en competencias)

Figura 52

C.-Formación docente en competencias (ecuatoguineana)

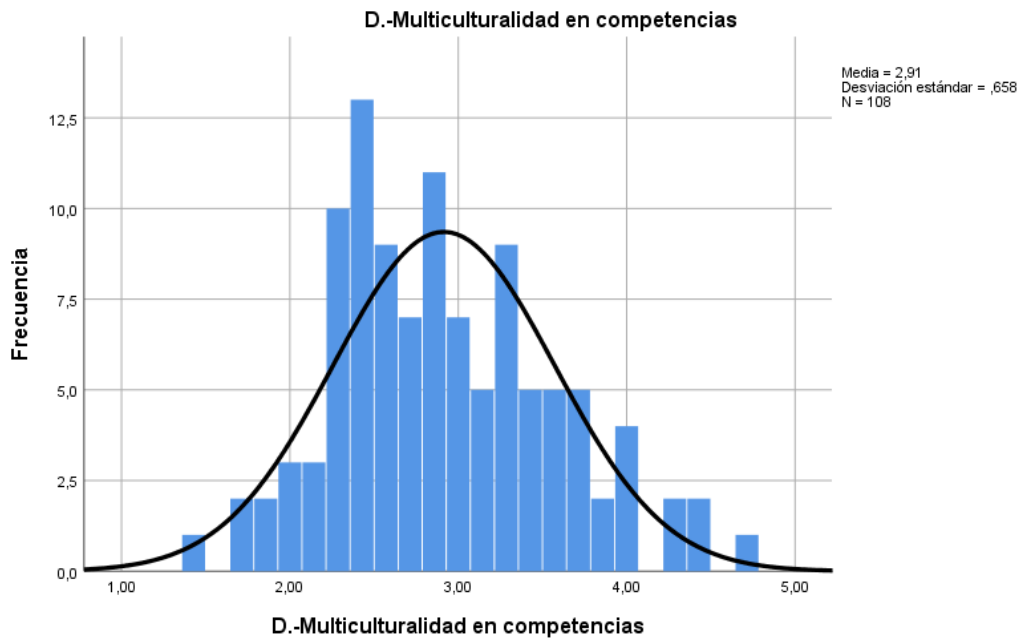


La media en esta dimensión es de 3.7077 por lo que los sujetos “están de acuerdo” con esta dimensión. Por otra parte, la asimetría es de -.518, y la curtosis es de -.263, siendo platicúrtica.

7.6.4.-Dimensión D (Multiculturalidad en competencias)

Figura 53

D.-Multiculturalidad en competencias (ecuatoguineana)



Los participantes muestran estar “indiferentes” ante esta dimensión (media: 2.9140), con una distribución de resultados positiva en relación a la puntuación media (asimetría: .428) y una gráfica de tipo platicúrtica (curtosis: -.140), estando así las respuestas distribuidas en casi todas las opciones.

CAPÍTULO 8.-ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT

8.1.-Requisitos para realizar el análisis de correlación (prueba de normalidad)

8.2.-Análisis de correlación de los ítems del cuestionario (Rho de Spearman)

8.3.-Análisis de correlación de las dimensiones del cuestionario (muestra española)

**8.4.-Análisis de correlación de las dimensiones del cuestionario (muestra
ecuatoguineana)**

CAPÍTULO 8.-ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE LOS ÍTEMS DE LA ESCALA LIKERT

El análisis de “correlación es un tipo de información estadística, por lo que también es una técnica de análisis de información matemática. Incluye analizar la relación entre al menos dos variables. Los resultados deben mostrar la fuerza y la importancia de la relación.”

Para “analizar la relación entre variables se utiliza el denominado coeficiente de correlación, se realiza sobre variables cuantitativas o cualitativas. Esto determinará si se calcula el coeficiente de correlación de Pearson de Spearman o de Kendall. Existen otras correlaciones, medidas o intervalos como distancia, disimilitud de intervalos o conteos (por ejemplo, distancia euclidiana, cuadrado euclidiano, Chebyshev, bloque, Minkovs Base, etc.).”

Cuando “los datos siguen una distribución normal, se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson para comprobar si dos variables cuantitativas tienen una relación lineal entre sí, es decir, si cambian al mismo tiempo. Si no se satisface la normalidad, se utiliza la correlación de Spearman o Kendall. En este caso, al tener una distribución de datos no normal, elegiremos el Rho de Spearman.”

El “análisis de correlación general da un número entre -1 y 1, llamado coeficiente de correlación. El resultado ayuda a comprender si existe una correlación entre las variables. Un coeficiente cero significa que las variables son independientes.” Qué fuerza tiene la correlación, si es que existe. “Existen correlaciones directas (ambas

variables aumentan o disminuyen al mismo tiempo) y opuestas (cuando una variable aumenta y la otra disminuye).

8.1.-Requisitos para realizar el análisis de correlación (prueba de normalidad).

Los “análisis de normalidad, también llamados contrastes de normalidad, tienen como objetivo analizar cuánto difiere la distribución de los datos observados respecto a lo esperado si procediesen de una distribución normal con la misma media y desviación típica.”

En esta investigación, al tener dos muestras independientes, se opta por la prueba de U de Mann-Whitney (Tabla 12).

Tabla 12

Prueba U de Mann-Whitney

Resumen de contrastes de hipótesis			
Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1 La distribución de A1.-Domina la materia que imparte. es la misma entre categorías de GRUPO.	“Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes”	,000	Rechace la hipótesis nula.
2 La distribución de A2.-Conoce la legislación educativa de Guinea Ecuatorial. es la misma entre categorías de GRUPO.	“Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes”	,000	Rechace la hipótesis nula.
3 La distribución de A3.-Conoce investigaciones recientes relacionadas con su materia. es la misma entre categorías de GRUPO.	“Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes”	,000	Rechace la hipótesis nula.
4 La distribución de A4.-Es capaz de buscar, valorar, asimilar y usar información. es la misma entre categorías de GRUPO.	“Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes”	,000	Rechace la hipótesis nula.
5 La distribución de A5.-Reflexiona e investiga. es la misma entre categorías de GRUPO.	“Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes”	,003	Rechace la hipótesis nula.

6	La distribución de A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de A7.-Sabe realizar la acción tutorial. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,019	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,021	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,437	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de A10.-Conoce los estilos de aprendizaje de sus alumnos y fomenta el aprendizaje autónomo. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de A11.-Tiene conocimiento de sí mismo y de sus capacidades. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de A13.-Es capaz de orientar de forma individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de A14.-Dispone de formación psicopedagógica para la docencia. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,105	Conserve la hipótesis nula.

15	La distribución de A15.-La formación que recibió al cursar la carrera sobre estas competencias responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,011	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,297	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,297	Conserve la hipótesis nula.
18	La distribución de B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,278	Conserve la hipótesis nula.
19	La distribución de B19.-Deben conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y demandas de las tareas y actividades que conducen a su aprendizaje. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,002	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de B20.- Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.

21	"La distribución de B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos. es la misma entre categorías de GRUPO."	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,533	Conserve la hipótesis nula.
22	"La distribución de B22.-Deben conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. es la misma entre categorías de GRUPO."	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,004	Rechace la hipótesis nula.
23	La distribución de C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
24	La distribución de C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
25	La distribución de C25.-Diseña programaciones didácticas en base al curriculum. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,757	Conserve la hipótesis nula.
26	La distribución de C26.-Es capaz de buscar, seleccionar y elaborar materiales curriculares diversos. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
27	La distribución de C27.-Es capaz de gestionar recursos humanos, económicos y materiales. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,001	Rechace la hipótesis nula.
28	La distribución de C28.-Conoce los derechos y deberes del alumnado. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.

29	La distribución de C29.-Sabe crear ambientes adecuados en el aula. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
30	La distribución de C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,008	Rechace la hipótesis nula.
31	La distribución de C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
32	La distribución de C32.-Posee un alto nivel lingüístico en lenguas oficiales. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
33	La distribución de C33.-Sabe buscar, recopilar y procesar información en lengua oficial, materna y extranjera. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,032	Rechace la hipótesis nula.
34	La distribución de C34.-Tiene los conocimientos básicos para el manejo del ordenador, el uso del correo electrónico y la navegación por internet. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
35	La distribución de C35.-Es capaz de buscar, analizar y seleccionar recursos educativos a través de internet. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
36	La distribución de C36.-Participa en proyectos de investigación educativa. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,001	Rechace la hipótesis nula.

37	La distribución de D37.-La multiculturalidad tiene relación con la investigación docente. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,002	Rechace la hipótesis nula.
38	La distribución de D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,004	Rechace la hipótesis nula.
39	La distribución de D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,000	Rechace la hipótesis nula.
40	La distribución de D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,533	Conserve la hipótesis nula.
41	La distribución de D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,278	Conserve la hipótesis nula.
42	La distribución de D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,430	Conserve la hipótesis nula.
43	La distribución de D43.-La multiculturalidad influye en las competencias. es la misma entre categorías de GRUPO.	"Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes"	,533	Conserve la hipótesis nula.

"Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050."

El resultado de la U de Mann-Whitney muestra que rechazamos la hipótesis nula, por lo que la distribución de datos no es normal.

8.2.-Análisis de correlación de los ítems del cuestionario (Rho de Spearman)

Para realizar la correlación, “vamos a calcular el coeficiente de correlación de Spearman, que es una prueba no paramétrica que se utiliza cuando se desea medir la relación entre dos variables y no se cumple el supuesto de normalidad en la distribución de tales valores. Seguidamente vamos a mostrar las correlaciones entre ítems que tienen valor significativo:”

Muestra española.

Dimensión A.

A1>A6(.985), A2>A8(.696), A3>A7(.808), A4>B21(.874), A5>C25(.868),
A6>A1(.985), A7>C23(.956), A8>A9(.940), A9>A8(.940), A10>A13(.781),
A11>A6(.749), A12>C34(.891), A13>A8(.725), A14>A11(.667), A15>D37(.657)

Dimensión B.

B16>B18(.995), B17>B18(.995), B18>B17(.995), B19>B17(.688), B20>A7(.733),
B21>B17(.974), B22>B18(.882)

Dimensión C.

C23>A12(.862), C24>A12(.914), C25>B20(.922), C26>C29(.848), C27>C28(.858),
C28>C27(.858), C29>C26(.848), C30>C24(.909), C31>C36(.932), C32>C27(.750),
C33>D42(.839), C34>A12(.891), C35>A3(.850), C36>C31(.932)

Dimensión D.

D37>A15(.657), D38>D39(.975), D39>D38(.975), D40>D42(.992), D41>D43(.980),
D42>D40(.992), D43>D42(.992)

Las correlaciones más altas son:

Dimensión A.

A1<>A6(.985)

“A1.-Domina la materia que imparte.”

“A6.-Utiliza técnicas e instrumentos de evaluación.”

A7>C23(.956)

“A7.-Sabe realizar la acción tutorial.”

“C23.-Es capaz de planificar y organizar los contenidos.”

A8<>A9(.940)

“A8.-Tiene habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal.”

“A9.-Incorpora en sus clases y domina las tecnologías de la comunicación.”

Dimensión B.

B16>B18(.995)

“B16.-Deben saber usar una lengua y poseer un conjunto de conocimientos acerca de la misma.”

"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."

B17<>B18(.995)

"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."

"B18.-Deben saber usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación."

B21>B17(.974)

"B21.-Deben tener sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos."

"B17.-Deben tener la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos."

Dimensión C.

C31<>C36(.932)

"C31.-Es capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado".

"C36.-Participa en proyectos de investigación educativa."

C25>B20(.922)

"C25.-Diseña programaciones didácticas en base al curriculum."

"B20.-Entienden el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social."

C24>A12(.914)

"C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula."

"A12.-Tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración."

C30>C24(.909)

"C30.-Maneja diferentes técnicas de resolución de conflictos."

"C24.-Conoce y aplica metodologías innovadoras en el aula."

Dimensión D.

D42<>D40(.992)

D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas.

D40.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia personal y social.

D43>D42(.992)

"D43.-La multiculturalidad influye en las competencias."

"D42.-La multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas."

D41>D43(.980)

"D41.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia digital."

"D43.-La multiculturalidad influye en las competencias."

D38<>D39(.975)

"D38.-Las competencias docentes influyen en la multiculturalidad."

"D39.-La multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa."

8.3.-Análisis de correlación de las dimensiones del cuestionario (muestra española)

A continuación, se muestra la tabla 13 de correlación (Rho de Spearman) entre las diferentes dimensiones:

Tabla 13

Correlación entre dimensiones (muestra española)

		A.- Competencias docentes	B.- Competencias discentes	C.-Formación docente en competencias	D.- Multiculturalidad en competencias
R A.-Competencias h docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,495**	,065	-,008
	Sig. (bilateral)	.	,000	,246	,887
	N	324	324	324	324
d B.-Competencias e discentes	Coeficiente de correlación	,495**	1,000	-,273**	,018
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,747
	N	324	324	324	324
S P C.-Formación docente e en competencias	Coeficiente de correlación	,065	-,273**	1,000	,671**
	Sig. (bilateral)	,246	,000	.	,000
	N	324	324	324	324
r n D.-Multiculturalidad en a competencias	Coeficiente de correlación	-,008	,018	,671**	1,000
	Sig. (bilateral)	,887	,747	,000	.
	N	324	324	324	324

**."La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)."

El análisis de las correlaciones significativas, arroja el siguiente resultado:

A (Competencias docentes) \diamond B (Competencias discentes) (.495)

C (Formación docente en competencias) \diamond D (Multiculturalidad en competencias) (.671)

8.4.-Análisis de correlación de las dimensiones del cuestionario (muestra ecuatoguineana)

A continuación, se muestra la tabla 14 de correlación (Rho de Spearman) entre las diferentes dimensiones:

Tabla 14

Correlación entre dimensiones (muestra ecuatoguineana)

		A.- Competencias docentes	B.- Competencias discentes	C.-Formación docente en competencias	D.- Multiculturalidad en competencias
A.-Competencias docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,150	,089	,017
	Sig. (bilateral)	.	,121	,362	,862
	N	108	108	108	108
B.-Competencias discentes	Coeficiente de correlación	,150	1,000	,191*	-,091
	Sig. (bilateral)	,121	.	,048	,347
	N	108	108	108	108
C.-Formación docente en competencias	Coeficiente de correlación	,089	,191*	1,000	,038
	Sig. (bilateral)	,362	,048	.	,694
	N	108	108	108	108
D.-Multiculturalidad en competencias	Coeficiente de correlación	,017	-,091	,038	1,000
	Sig. (bilateral)	,862	,347	,694	.
	N	108	108	108	108

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El análisis de las correlaciones significativas, arroja el siguiente resultado:

B (Competencias discentes) \diamond C (Formación docente en competencias) (.191)

Por otra parte, con una correlación no significativa, tenemos:

A (Competencias docentes)>B (Competencias discentes) (.150)

D (Multiculturalidad en competencias)> C (Formación docente en competencias)
(.038)

CAPÍTULO 9.-CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Este capítulo tratará de mostrar el contraste de hipótesis, para lo cual se van a emplear las dimensiones y así facilitar el análisis de datos posterior. Este análisis se realizará tomando en cuenta el país y el grupo de muestra correspondiente.

9.1.-Contraste de hipótesis (país)

Se procede con el contraste de hipótesis teniendo como referencia el país, utilizando la U de Mann-Whitney para el análisis.

Dimensión A.-Competencia docente / país

En la tabla 15 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión A.

Tabla 15

Resumen prueba U, dimensión A

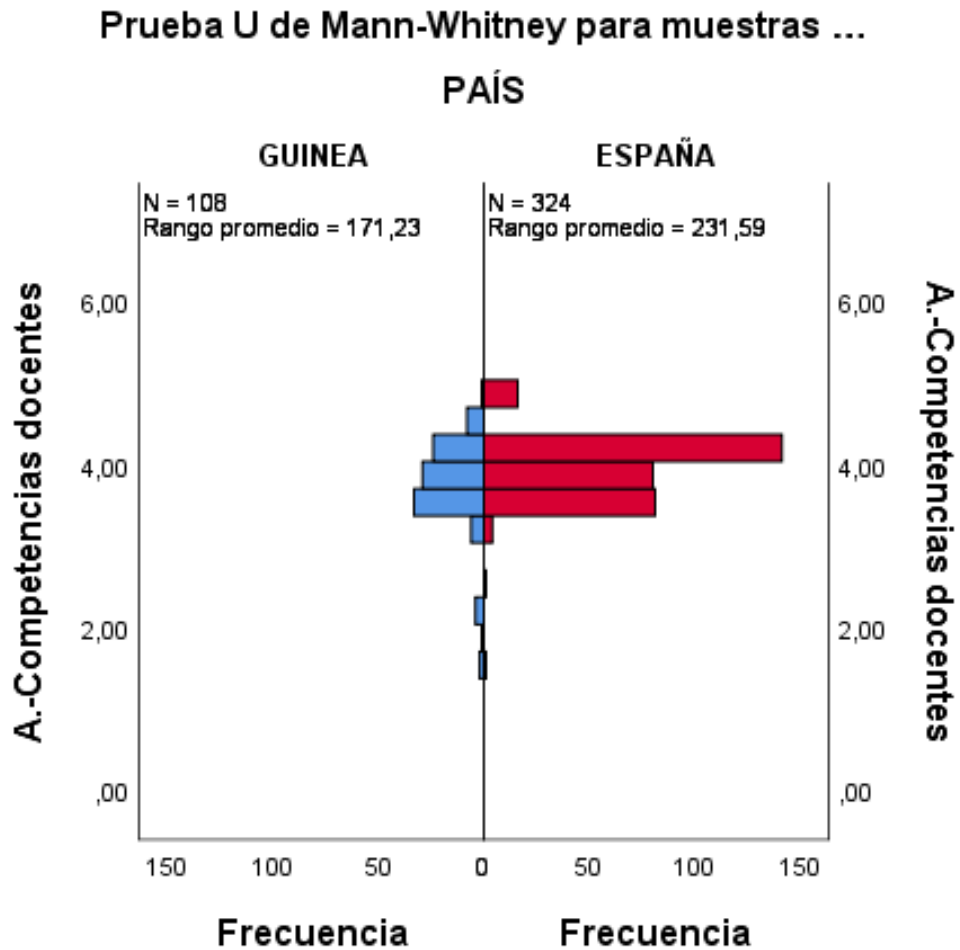
N total	432
U de Mann-Whitney	22385,500
W de Wilcoxon	75035,500
Estadístico de prueba	22385,500
Error estándar	1112,423
Estadístico de prueba estandarizado	4,395
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

La significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencia significativa en las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes españoles y ecuatoguineanos.

De forma gráfica se expone en la figura 54.

Figura 54

Prueba U. Dimensión A. País



Se puede apreciar una frecuencia mayor en los participantes españoles (rango promedio 231,59) en puntuaciones en torno a la respuesta "de acuerdo" (media 3.911 y desviación estándar .4619) que en los ecuatoguineanos (rango promedio 171,23).

Dimensión B.-Competencias discentes / país

En la tabla 16 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión B.

Tabla 16

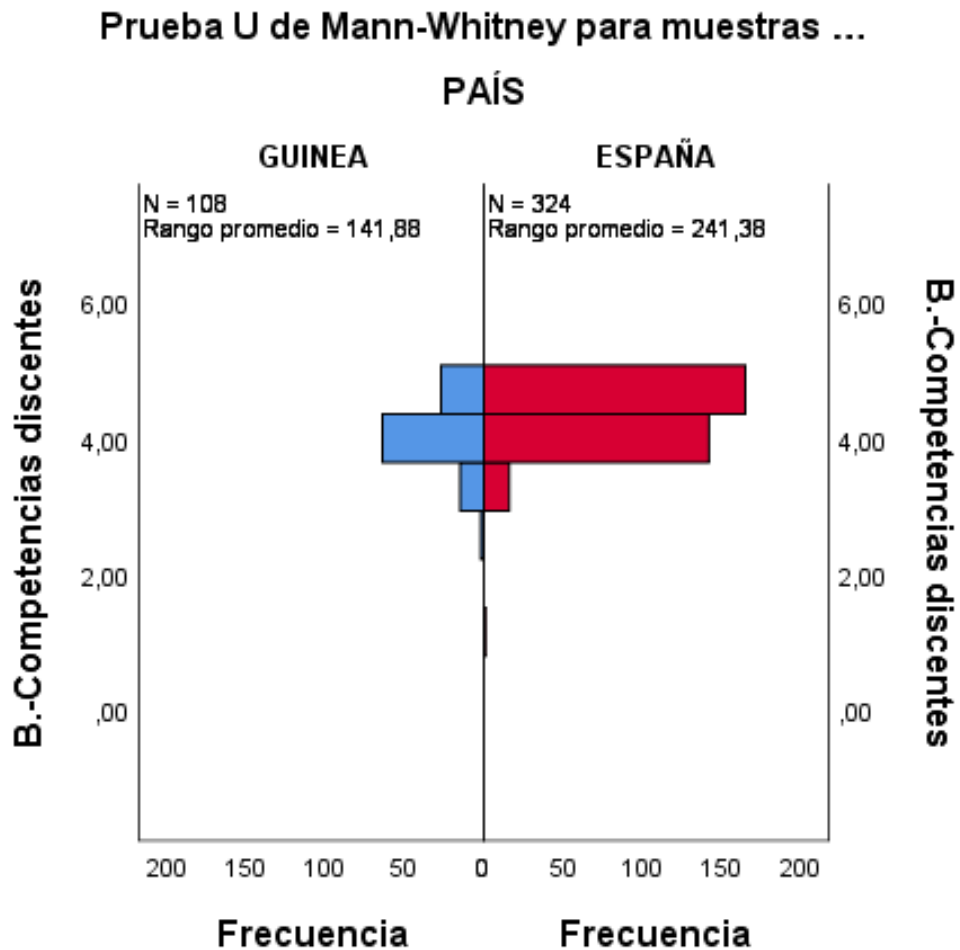
Resumen prueba U, dimensión B

N total	432
U de Mann-Whitney	25555,500
W de Wilcoxon	78205,500
Estadístico de prueba	25555,500
Error estándar	1109,197
Estadístico de prueba estandarizado	7,266
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

La significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencia significativa en las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes españoles y ecuatoguineanos. De forma gráfica, tenemos la figura 55.

Figura 55

Prueba U. Dimensión B. País



Se obtiene una mayor frecuencia de participantes españoles (rango promedio 241,38) en puntuaciones en torno a la respuesta "de acuerdo" (media 4.333, desviación estándar .5191) que ecuatoguineanos (rango promedio 141,88).

Dimensión C.-Formación docente en competencias / país

En la tabla 17 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión C.

Tabla 17

Resumen prueba U, dimensión C

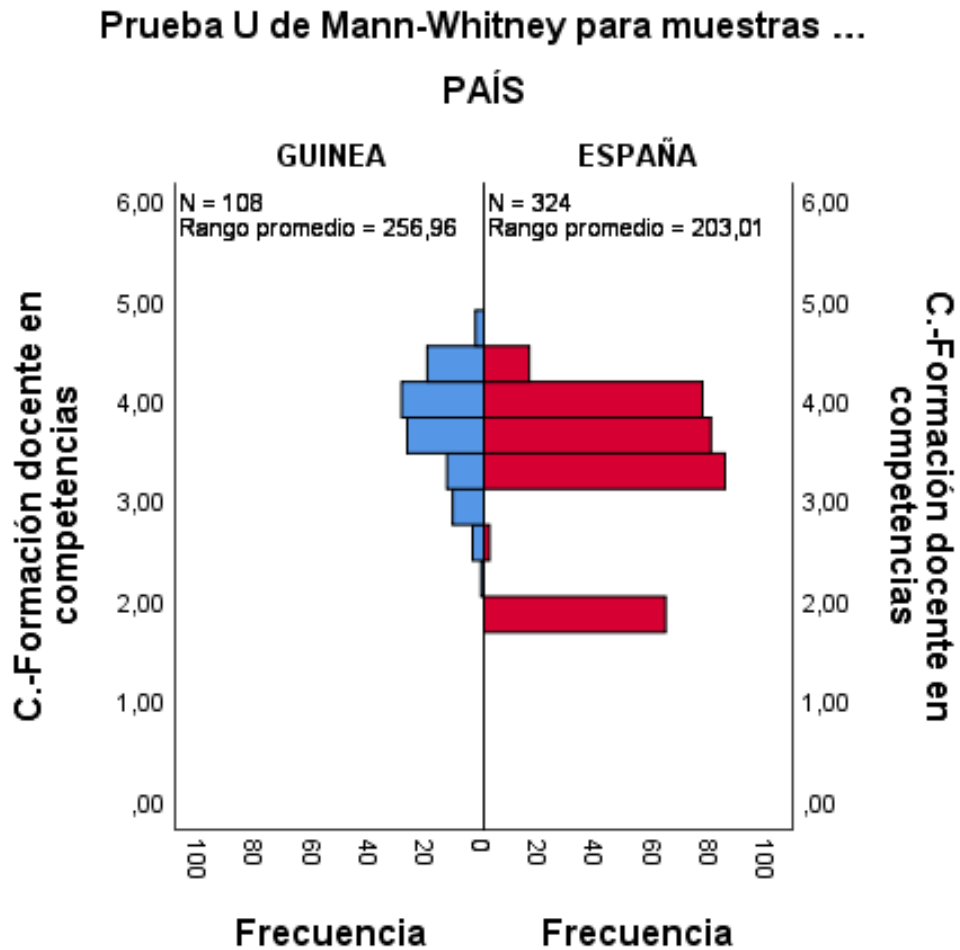
N total	432
U de Mann-Whitney	13126,000
W de Wilcoxon	65776,000
Estadístico de prueba	13126,000
Error estándar	1114,615
Estadístico de prueba estandarizado	-3,921
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Se puede observar que la significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencia significativa entre las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes españoles y los ecuatoguineanos.

De forma gráfica, tenemos la figura 56.

Figura 56

Prueba U. Dimensión C. País



Se obtiene menor frecuencia de participantes españoles (rango promedio 256,96) en puntuaciones en torno a la respuesta "indiferente" (media 3.410 y desviación estándar .7707) que ecuatoguineanos (rango promedio 203,01).

D.-Multiculturalidad en competencias / país

En la tabla 18 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión D.

Tabla 18

Resumen prueba U, dimensión D

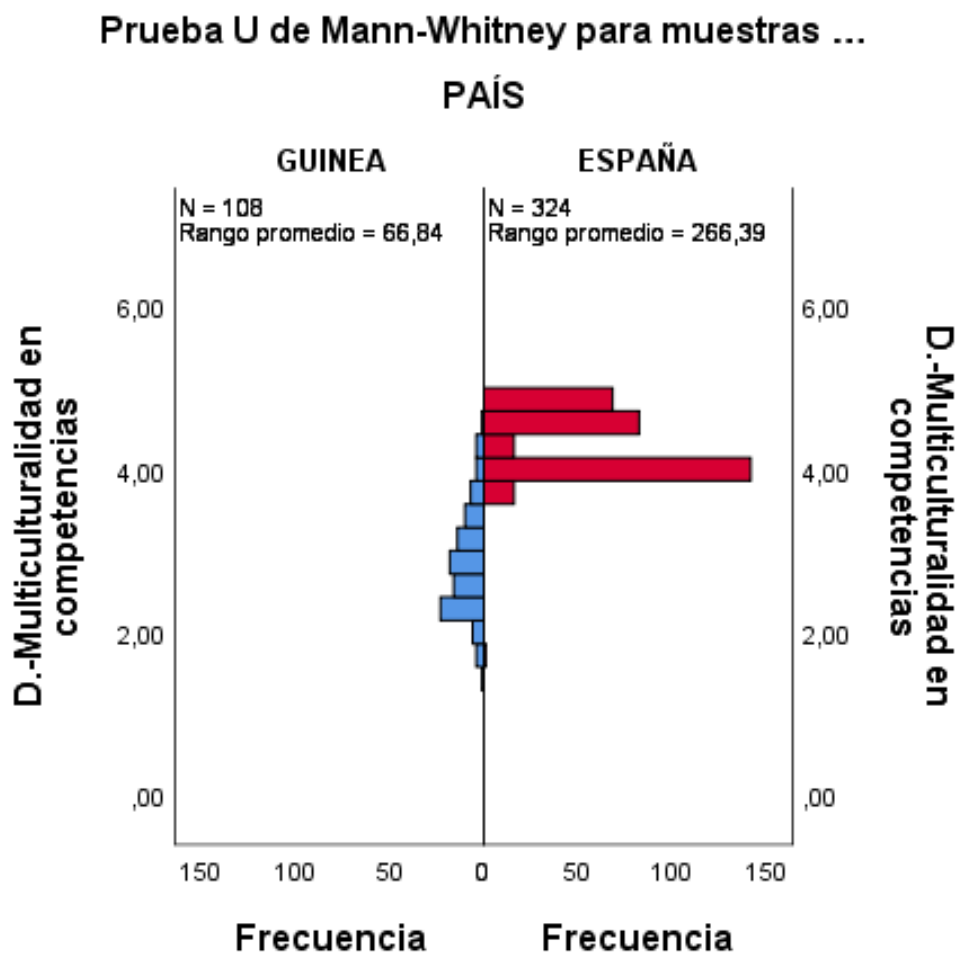
N total	432
U de Mann-Whitney	33659,500
W de Wilcoxon	86309,500
Estadístico de prueba	33659,500
Error estándar	1097,765
Estadístico de prueba estandarizado	14,724
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Se puede observar que la significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencia significativa entre las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes españoles y los ecuatoguineanos.

De forma gráfica, tenemos la figura 57.

Figura 57

Prueba U. Dimensión D. País



Se obtiene mayor frecuencia de participantes españoles (rango promedio 266,39) en puntuaciones en torno a la respuesta "de acuerdo" (media 4.021 y desviación estándar .8175) que ecuatoguineanos (rango promedio 66,84).

9.2.-Contraste de hipótesis (docente/estudiante)

Se procede con el contraste de hipótesis teniendo como referencia si se es docente o estudiante, utilizando la U de Mann-Whitney para el análisis.

Dimensión A.-Competencias docentes / grupo

En la tabla 19 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión A.

Tabla 19

Resumen prueba U, dimensión A

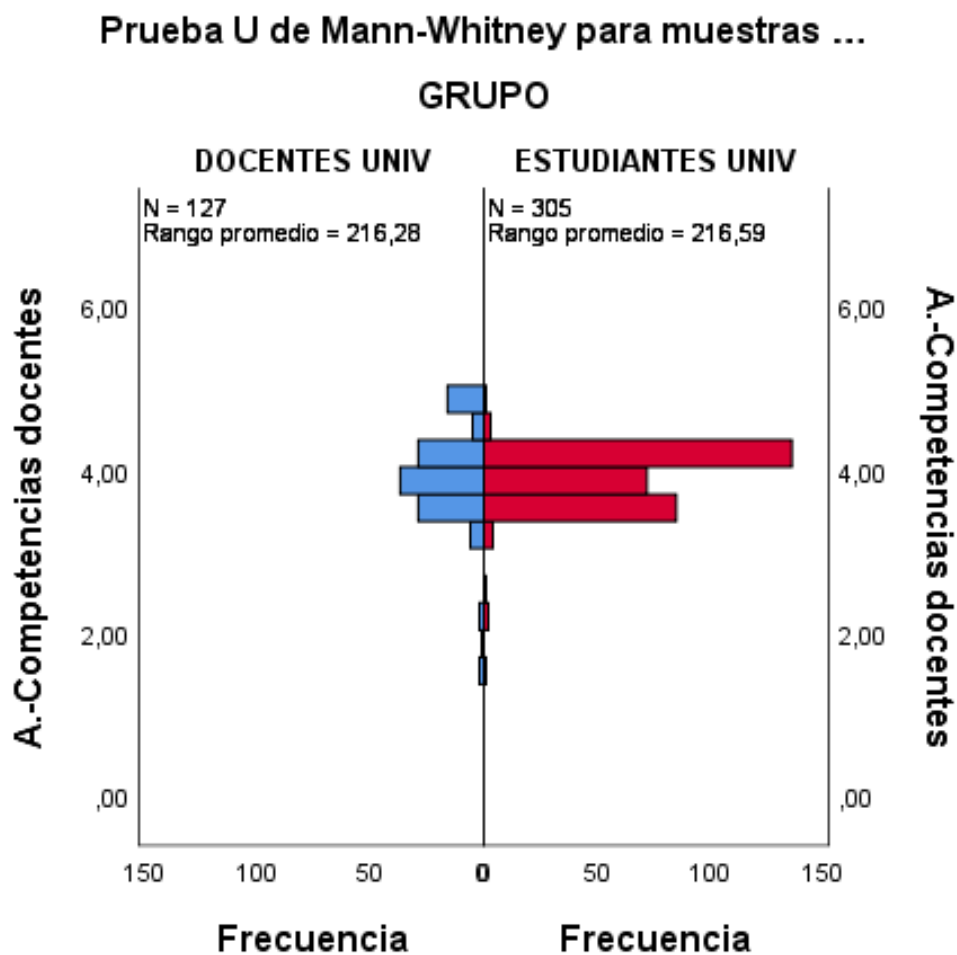
N total	432
U de Mann-Whitney	19395,500
W de Wilcoxon	66060,500
Estadístico de prueba	19395,500
Error estándar	1170,408
Estadístico de prueba estandarizado	,024
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,981

La significación asintótica no es significativa, por lo que admitimos que no hay diferencia significativa en las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes docentes y estudiantes.

De forma gráfica, tenemos la figura 58.

Figura 58

Prueba U. Dimensión A. Grupo



Se obtiene igual frecuencia de participantes docentes (rango promedio 216,28) en puntuaciones en torno a la respuesta "de acuerdo" (media 3.911 y desviación estándar .4619) que estudiantes (rango promedio 216,59).

Dimensión B.-Competencias discentes / grupo

En la tabla 20 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión B.

Tabla 20

Resumen prueba U, dimensión B

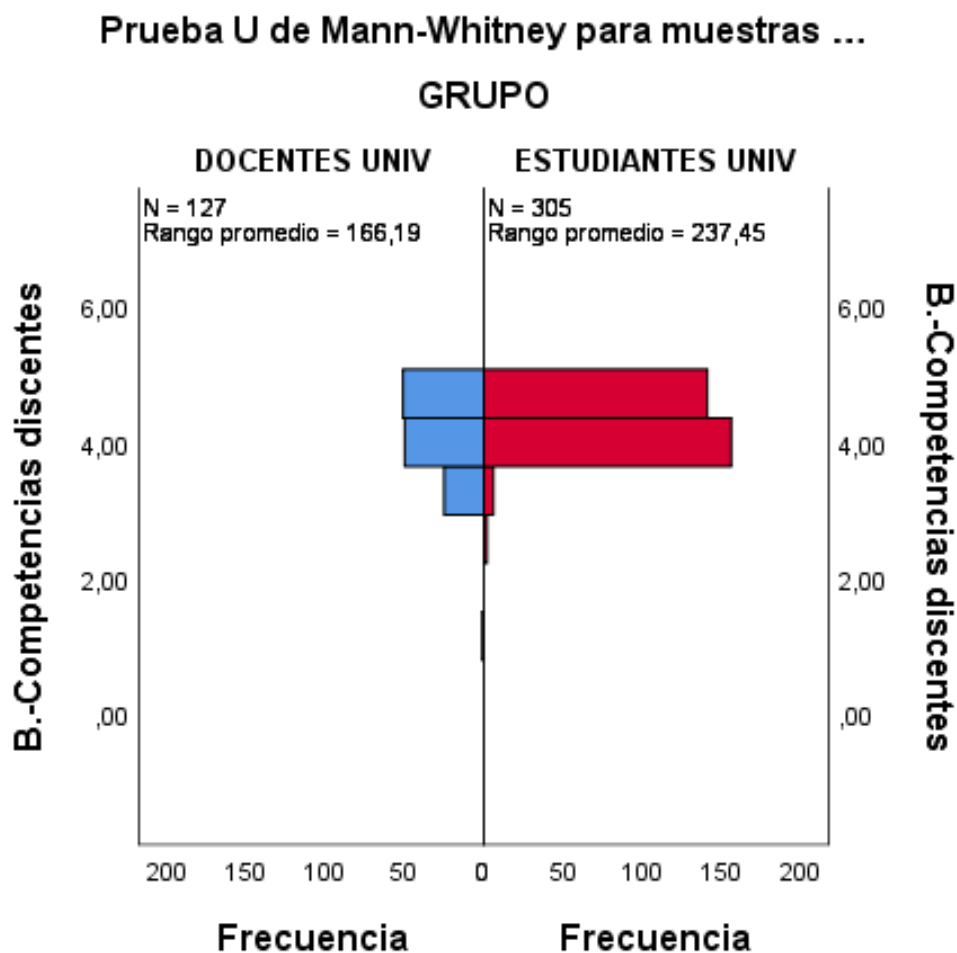
N total	432
U de Mann-Whitney	25757,500
W de Wilcoxon	72422,500
Estadístico de prueba	25757,500
Error estándar	1167,014
Estadístico de prueba estandarizado	5,476
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Se puede observar que la significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencias significativas en las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes docentes y estudiantes.

De forma gráfica, tenemos la figura 59.

Figura 59

Prueba U. Dimensión B. Grupo



Se puede observar que la frecuencia de participantes docentes (rango promedio 166,19) en puntuaciones en torno a la respuesta "de acuerdo" (media 4.333 y desviación estándar .5191) es menor que estudiantes (rango promedio 237,45).

Dimensión C.-Formación docente en competencias / grupo

En la tabla 21 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión C.

Tabla 21

Resumen prueba U, dimensión C

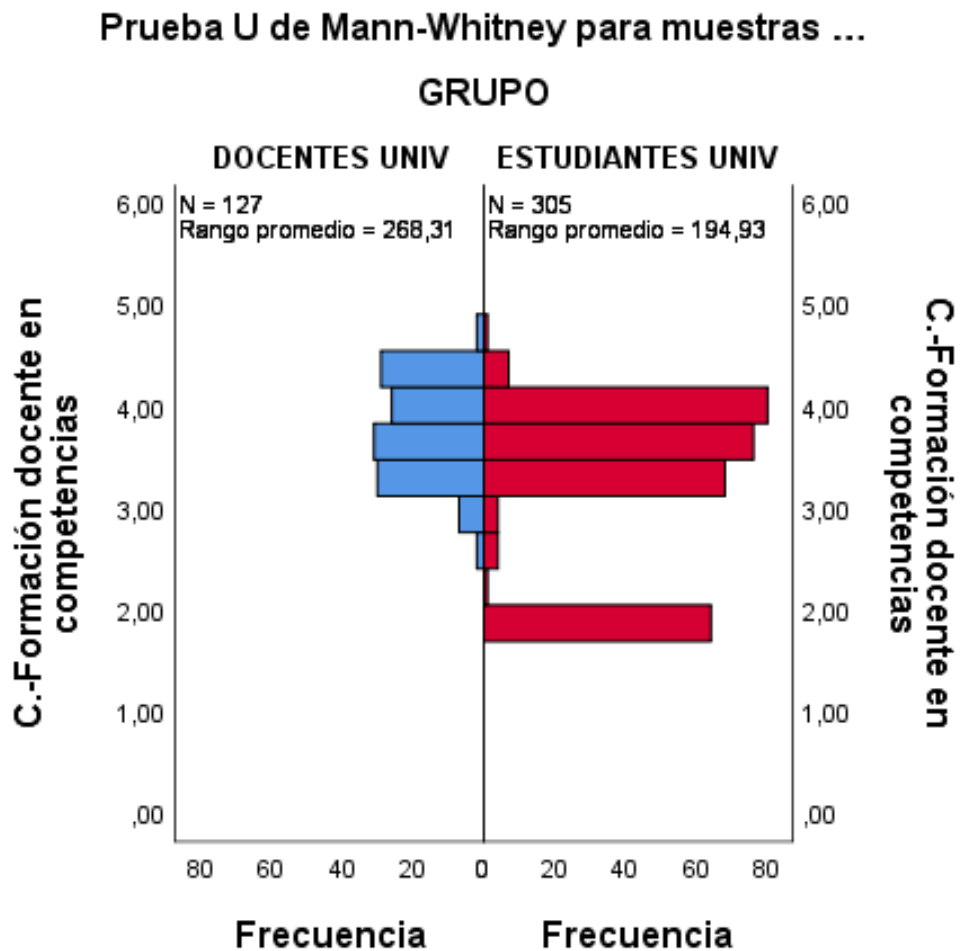
N total	432
U de Mann-Whitney	12788,000
W de Wilcoxon	59453,000
Estadístico de prueba	12788,000
Error estándar	1172,714
Estadístico de prueba estandarizado	-5,610
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Se aprecia que la significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencias significativas en las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes docentes y estudiantes.

De forma gráfica, tenemos la figura 60.

Figura 60

Prueba U. Dimensión C. Grupo



Se manifiesta que la frecuencia de participantes docentes (rango promedio 268,31) en puntuaciones en torno a la respuesta "indiferente" (media 3.410 y desviación estándar .7707) es mayor que estudiantes (rango promedio 194,93).

Dimensión D.-Multiculturalidad en competencias / grupo

En la tabla 22 se muestra el resumen de la prueba U para la dimensión D.

Tabla 22

Resumen prueba U, dimensión D

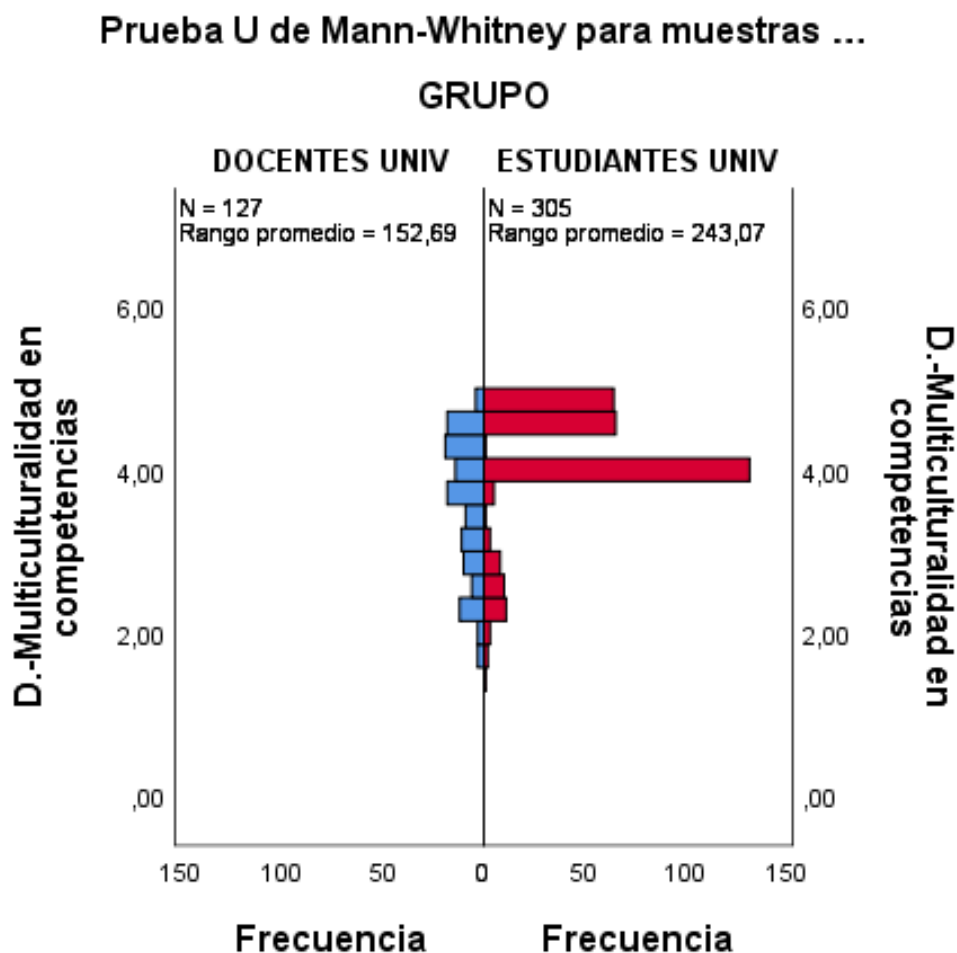
N total	432
U de Mann-Whitney	27471,000
W de Wilcoxon	74136,000
Estadístico de prueba	27471,000
Error estándar	1154,987
Estadístico de prueba estandarizado	7,016
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

La significación asintótica es significativa, por lo que admitimos que hay diferencias significativas en las respuestas dadas ante esta dimensión por los participantes docentes y estudiantes.

De forma gráfica, tenemos la figura 61.

Figura 61

Prueba U. Dimensión D. Grupo



La frecuencia de participantes docentes (rango promedio 152,69) en puntuaciones en torno a la respuesta "de acuerdo" (media 4.021 y desviación estándar .8175) es menor que estudiantes (rango promedio 243,07).

9.3.-Análisis multivariante

Según Figueras (2000), el análisis multivariante “puede ser definido como el conjunto de métodos estadísticos cuya finalidad es analizar simultáneamente grupos de datos multivariantes, en el sentido de que hay varias variables medidas para cada individuo u objeto de estudio”. Por otra parte, Kachigan (1991) lo define como “la rama del análisis estadístico que se centra en la investigación simultánea de dos o más características (variables) medidas en un conjunto de objetos (personas, cosas o entidades)”.

La pretensión es analizar las diferencias que existen en las respuestas de los participantes, considerando las variables “país” y “grupo”, para lo cual el análisis multivariante es un recurso ideal. No obstante, existe el problema de la distribución de datos que limita los resultados del análisis multivariante, por eso consideramos junto con Closas *et al.* (2013) que “al trabajar con datos reales, en muchas ocasiones resulta que las hipótesis de normalidad y homocedasticidad multivariante no se verifican estrictamente (en general, para la aplicación de las técnicas multivariantes se requiere el cumplimiento de los supuestos paramétricos: normalidad, linealidad, independencia, homocedasticidad, etc.). Sin embargo, en la mayoría de estas situaciones dichos supuestos apenas se cumplen; de todas formas, lo que realmente interesa es conocer los efectos que pueden tener sobre los resultados las violaciones de estas hipótesis.”

Los resultados del análisis multivariante (país+grupo) se muestran en la tabla 23.

Tabla 23

Prueba multivariante

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
GR * PAÍS	A.-Competencias docentes	,008	1	,008	,042	,838
	B.-Competencias discentes	1,817	1	1,817	8,013	,005
	C.-Formación docente en competencias	4,706	1	4,706	8,914	,003
	D.-Multiculturalidad en competencias	2,176	1	2,176	8,555	,004

b. R al cuadrado = ,164 (R al cuadrado ajustada = ,158)

c. R al cuadrado = ,117 (R al cuadrado ajustada = ,111)

d. R al cuadrado = ,622 (R al cuadrado ajustada = ,619)

En la tabla 23 se puede apreciar que ante el factor grupo+país, las dimensión D (Multiculturalidad en competencias), C (Formación docente en competencias) y B (Competencias discentes) muestran diferencias significativas, mientras que ante la dimensión A (Competencias docentes) no existen tales diferencias significativas.

TERCERA PARTE
ANÁLIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 10.-ANÁLISIS DE DATOS.

El análisis de los datos se realiza teniendo como fondo tanto el problema de investigación, ¿Cuál es la percepción que tiene el profesorado y el alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y sus implicaciones formativas?, como el objetivo general: analizar la percepción del profesorado y alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes e implicaciones formativas.

Los primeros datos los aporta el análisis factorial exploratorio realizado, donde se pueden ver los ítems que tienen mayor o menor peso en el cuestionario. De esta forma, los ítems con mayor peso son aquellos que hacen referencia al conocimiento de los derechos y deberes del alumnado; las habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración; la capacidad de planificar y organizar los contenidos y, por último, la destreza para buscar, valorar, asimilar y usar información. Por otra parte, los ítems que menos peso tienen en la escala hacen referencia a la multiculturalidad en relación con la competencia comunicativa, así como el dominio docente de la materia que imparte.

Hay que destacar que, colateralmente, se aporta como producto de esta Tesis Doctoral un cuestionario validado no sólo en contenido, sino también en su constructo, con una fiabilidad más alta que la escala original con menos ítems.

El análisis de los datos descriptivos de la muestra española en la dimensión A (competencias docentes) muestra, en general, que los participantes están de acuerdo con esta dimensión, no obstante, declaran su indiferencia frente a la idea de que el docente

tiene habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración, y frente a que la formación recibida en competencias al cursar la carrera responde a las necesidades actuales de su ejercicio docente. En la muestra ecuatoguineana, al igual que en la española, los participantes se muestran de acuerdo, de forma general, con la dimensión. Sin embargo, no manifiestan indiferencia ante los ítems que presenta la población española.

En relación con la dimensión B (competencias discentes), la muestra española, en general, está de acuerdo con esta dimensión. De igual forma, los participantes ecuatoguineana se muestran de acuerdo.

La dimensión C (formación docente en competencias) aparece como *indiferente* para la muestra española, de forma general. Es destacable el desacuerdo exhibido ante la afirmación que los docentes deben conocer y aplicar metodologías innovadoras en el aula. Por otra parte, están *de acuerdo* con que son capaces de planificar y organizar los contenidos; conocer y aplicar metodologías innovadoras en el aula, así como diseñar programaciones didácticas en base al currículo. Los participantes de la muestra ecuatoguineana, en general, se muestran *indiferentes* ante esta dimensión.

Por último, en relación con la dimensión D (multiculturalidad en competencias), la muestra española, en general, se muestra *de acuerdo*, sin embargo, los participantes de la muestra ecuatoguineana se manifiestan *indiferentes* ante esta dimensión.

El análisis de correlación que se pretende hacer es intradimensional e interdimensional, por lo que es necesario conocer la distribución de los datos, que en este caso no es normal (U de Mann-Whitney).

En la dimensión A (competencias docentes), la correlación más fuerte se da entre el dominio de la materia que imparte un docente y la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación. De igual forma, saber realizar la acción tutorial mantiene una elevada correlación con ser capaz de planificar y organizar los contenidos. Y, por último, tener habilidades comunicativas y facilidad en la relación interpersonal correlaciona significativamente con incorporar en las clases y dominar las tecnologías de la comunicación.

Respecto de la dimensión B (competencias discentes), las correlaciones significativas, nos dicen que aquellos alumnos/as que saben usar una lengua y poseen un conjunto de conocimientos acerca de la misma, también saben usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y comunicación. De igual forma, aquellos alumnos/as que tienen la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos, también saben usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación. Por último, la afirmación sobre los alumnos/as que tienen sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor para transformar las ideas en actos, correlaciona significativamente con la que mantienen sobre su capacidad para aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos.

Dimensión C (formación docente en competencias). En esta dimensión, correlaciona de forma significativa el hecho de ser capaz de potenciar el entusiasmo, el interés y el esfuerzo del alumnado con participar en proyectos de investigación educativa. De igual forma, si se diseñan programaciones didácticas en base al currículum también se

entiende el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y su entorno social. Por otra parte, conocer y aplicar metodologías innovadoras en el aula correlaciona significativamente con tener habilidades para el autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración. De igual forma, manejar diferentes técnicas de resolución de conflictos también correlaciona significativamente con conocer y aplicar metodologías innovadoras en el aula.

Dimensión D (multiculturalidad en competencias). Las correlaciones significativas en esta dimensión muestran que, si la multiculturalidad tiene relación con las habilidades didácticas, también tiene relación con la competencia personal y social. Por otra parte, si la multiculturalidad influye en las competencias también tiene relación con las habilidades didácticas. De igual forma, si la multiculturalidad tiene relación con la competencia digital también influye en las competencias. Por último, si las competencias docentes influyen en la multiculturalidad también la multiculturalidad tiene relación con la competencia comunicativa.

Además de este tipo de correlación, se ha realizado la correspondiente entre dimensiones, de esta forma. En la muestra española la formación docente correlaciona de forma significativa con la multiculturalidad en competencias. Hay una correlación menos significativa entre competencias docentes y competencias discentes. Respecto a la muestra ecuatoguineana hay una correlación baja entre las dimensiones, no obstante, las competencias discentes correlacionan con la formación docente en competencias, y en menor grado la competencias docentes y discentes. La multiculturalidad en competencias correlaciona con la formación docente en competencias.

Para finalizar, el análisis de datos ha realizado un contraste de hipótesis, la U de Mann Whitney, de acuerdo a la distribución no normal. Por último, se ha efectuado un análisis multivariante para contrastar las variables país y grupo.

El contraste de hipótesis con la variable "país", en la respuesta "de acuerdo", muestra que hay diferencias significativas entre las respuestas de los sujetos españoles en las dimensiones A (competencia docente), B (competencia discente) y D (multiculturalidad en competencias). Sin embargo, en la muestra ecuatoguineana se aprecia una diferencia significativa en la dimensión C (formación docente en competencias).

El contraste de hipótesis también se ha realizado con la variable "docente/estudiante". Se halló que no existen diferencias significativas en la dimensión A (competencias docentes) y si aparecen a favor de los estudiantes que muestran estar "de acuerdo" en las dimensiones B (competencias discentes) y D (multiculturalidad en competencias). Por otra parte, las diferencias significativas, con la respuesta "indiferente" es a favor de los docentes en la dimensión C (formación docente en competencias).

Finalizamos este análisis de datos, con un análisis multivariante, utilizando las variables país + grupo. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en las dimensiones D (multiculturalidad en competencias), C (formación docente en competencias) y B (competencias discentes). La dimensión A (competencias docentes) no está afectada de forma significativa por las variables país o el grupo.

CUARTA PARTE.

CONCLUSIÓN

CAPÍTULO 11.-CONCLUSIONES

La exposición de las conclusiones de esta Tesis Doctoral se realiza partiendo de los objetivos específicos y terminando en el problema de la investigación que ha servido de guía a lo largo de toda la investigación.

A) Conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación.

Objetivos específicos.

Objetivo específico 1. *Conocer si el profesorado y el alumnado universitario dan importancia a las competencias docentes.*

Los resultados permiten concluir que tanto docentes como estudiantes universitarios, ecuatoguineanos y españoles, coinciden en atribuir una gran importancia a las competencias docentes.

Objetivo específico 2. *Determinar si la percepción que tiene el profesorado sobre las competencias que ponen en acción en sus actividades pedagógicas difieren significativamente de la percepción de sus alumnos.*

Se puede afirmar que ciertamente difiere esa percepción respecto de las competencias docentes, de la formación docente en competencias y de la multiculturalidad en competencias. No obstante, no hay diferencia en relación a las competencias docentes.

Objetivos específicos 3 y 4. La consecución de estos objetivos concretos queda pendiente para investigaciones posteriores. La pandemia COVID-19 impidió en la muestra ecuatoguineana, la participación de un número suficiente de participantes, con

pertenencia a diferentes etnias, necesario a efectos estadísticos en la investigación. Algo similar ocurrió con la variable *grado de formación*.

Objetivo específico 5. *Identificar, en las categorías competenciales que presenten diferencias significativas, las competencias concretas en las que radican las desigualdades.*

En la muestra de Guinea Ecuatorial existe acuerdo unánime sobre la importancia de las competencias docentes y discentes. Sin embargo, tanto la muestra ecuatoguineana como la española se muestran "indiferentes" sobre la necesidad de formación en competencias, punto clave en un sistema educativo de calidad.

De igual forma, la relación entre multiculturalidad y competencias resulta clave en la muestra española e indiferente en la ecuatoguineana. Resultando llamativo en poblaciones multiculturales.

Objetivo específico 6. *Obtener información que permita elaborar un marco referencial de competencias que, a juicio del profesorado y del alumnado, debiera contemplarse en los futuros planes de formación, inicial y continua, del docente.*

Los resultados parecen confirmar que ambas muestras coinciden en la necesidad de incorporar las competencias docentes y discentes, así como las relativas a la multiculturalidad, en los futuros programas de formación docente.

B) Conclusiones relativas a las hipótesis.

Hipótesis H₁. "La percepción que tiene el profesorado y alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y sus implicaciones formativas es positiva."

Analizados los datos, los resultados permiten concluir la confirmación de la hipótesis alternativa H₁: El profesorado y el alumnado ecuatoguineano tienen una percepción

positiva de las competencias docentes y de sus implicaciones formativas. Queda rechazada, por tanto, la hipótesis H_0 .

C) Conclusiones relativas a la pregunta de la investigación.

“¿Cuál es la percepción que tiene el profesorado y el alumnado ecuatoguineano sobre las competencias docentes y cuáles son sus implicaciones formativas?”

Es lógico que exista una estrecha relación entre la pregunta de la investigación y las hipótesis planteadas. De ahí que nos reafirmemos en la conclusión al manifestar que el profesorado y el alumnado ecuatoguineano perciben positivamente las competencias docentes. Sin embargo, dado que la pregunta cuenta con un segundo apartado, *¿cuáles son las implicaciones formativas?*, es necesario responder con nuevas conclusiones emanadas de los resultados y plantear algunas observaciones.

De análisis estadístico de los resultados se puede concluir que el *alumnado universitario* ecuatoguineano atribuye (y al mismo tiempo exige) a su profesorado las siguientes competencias docentes:

- Dominio de la materia que imparte.
- Conocimiento de la legislación educativa de Guinea Ecuatorial.
- Conocimiento de las investigaciones recientes relacionadas con la materia que imparte.
- Capacidad para buscar, valorar, asimilar y usar información.
- Capacidad de reflexión e investigación.
- Dominio de técnicas e instrumentos de evaluación.

- Capacidad para realizar la acción tutorial.
- Habilidades comunicativas y de relación interpersonal.
- Dominio de las tecnologías de la comunicación.
- Conocimiento de estilos de aprendizaje.
- Capacidad para fomentar el aprendizaje autónomo.
- Conocimiento de sí mismo y de sus capacidades.
- Habilidad de autocontrol, equilibrio emocional y resistencia a la frustración.
- Capacidad para orientar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Conocimiento y formación psicopedagógica.

A su vez, el análisis de las respuestas de profesores y alumnos sobre las necesidades competenciales del alumnado, se llega a la conclusión que son imprescindibles las siguientes competencias discentes:

- Competencia comunicativo-lingüística: conocimiento y uso correcto de la lengua.
- Competencia matemática: capacidad par aplicar el razonamiento matemático a situaciones de la vida cotidiana.
- Capacidad para usar de forma creativa, crítica y segura las tecnologías de información y la comunicación.
- Capacidad de autocontrol de los propios procesos de aprendizaje.

- Habilidad para el logro personal, familiar y social de un buen estado de salud física y mental.
- Disponer de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Espíritu crítico, abierto y respetuoso, ante las manifestaciones culturales y artísticas.

D) Otras conclusiones.

Finalmente, tras el proceso estadístico al que se sometieron los datos, se han puesto en evidencia estrechas y reversibles relaciones entre multiculturalidad y competencias docentes. Las relaciones observadas entre multiculturalidad y las competencias comunicativo-lingüísticas, digital, didáctica, de investigación, personal y social, permiten afirmar la necesidad de vincular la multiculturalidad en el desarrollo de las competencias profesionales docentes.

CAPÍTULO 12.-LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Todo trabajo de investigación está sujeto a impedimentos y dificultades que impiden el desarrollo pleno del mismo. En este caso, la limitación principal ha surgido a la hora de conformar la muestra ecuatoguineana, llegar a todo el profesorado y alumnado en situación de confinamiento por la pandemia COVID-19, conseguir las respuestas de los participantes, ha sido complicado y a veces no ha habido implicación en las respuestas, o se han ignorado, por lo que habría que ampliar la investigación con una muestra mucho más amplia del profesorado y del alumnado universitario ecuatoguineano. No obstante, con los datos obtenidos ya se puede hacer una prospectiva interesante, pudiéndose establecer el listado de competencias tanto docentes como discentes que pueden ser implementadas tanto en la formación inicial del profesorado ecuatoguineano como en programas de formación permanente en materia de competencias profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M. (1984). Pedagogía experimental. En Bordas y Echevarría, B. (1984). *Departamento de pedagogía experimental, terapéutica y orientación*. Universidad de Barcelona.

Bisquerra, R., y Martínez, M. (1998). *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Ceac.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bostwick, G.J., y Kyte, N.S. (2005). Measurement. En R. M. Grinell, y A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7^a ed.), 97-111. Oxford University Press.

Briones, G. (1996). *Filosofía y Teorías de las Ciencias Sociales. Dilemas y propuestas para su construcción*. Dolmen.

Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E.V., Pegalajar, M., Ruiz, M.A., y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato,

formación profesional y enseñanza de idiomas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (3), 57-74.

Cañadas, I., Sánchez Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.

Castro Posada, J.A. (2001). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Cattell, R., Gibbson, B. (1968). La estructura factorial de la personalidad de los cuestionarios combinados de Guilford y Cattell. En G. Lindzey (Ed), *Teorías de la personalidad*. Limusa.

Colás, P., Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Alfar.

Cook, T.D., Reichardt, CH.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.

Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill/ Prentice Hall.

Dawes, R. M. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. Limusa.

Díaz de Rada, V. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Universidad Pública de Navarra.

García Ferrando, M. (2015). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza editorial.

García, L., Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Energética*, 29(2), 46-50.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn y Bacon.

Iraossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. The World Bank.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36

Kerlinger, F. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Interamericana

Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill Interamericana.

Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Gr92.

López, A. (2008). La moderación de la habilidad diagnóstico patológico desde el enfoque histórico cultural para la asignatura Patología Veterinaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 13(5), 51-71.

Malla, F., y Zabala, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.

Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alicante).

Pardo, A., y Ruiz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. McGraw-Hill.

Pérez Ferra, M. (2009). La Europa del conocimiento, un referente axiológico para la Universidad. En A. Medina, M. Sevillano, M. L. y Torre, S. de la (Coordinadores). *Una universidad para el siglo XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: Universitas.

Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno, J. y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

Ruiz, M.A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.

Tójar, J. C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. EOS, 129-152.

