

## **La presencia de la didáctica en los grados de Educación: nuevo escenario para la formación de profesores**

**Dra. Amparo Bargues Bonet**

**Dr. Vicent Gimeno Bosch d**

**D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Llopis Bueno**

**Dra. Remedios Moril Valle**

**D. Juan José Zabala Larrabeiti**

Universidad Católica de Valencia

---

El sentido de las competencias profesionales de los futuros maestros<sup>1</sup> se orienta hacia la acción del individuo, entendiendo que lo que más se espera de ellos es la práctica y la experiencia en el ejercicio de una función. Nos preocupa especialmente la forma de enseñar mejor en un momento en que “el desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes”<sup>2</sup>

El desarrollo de las competencias didácticas del maestro revelará una mejor calidad en el desempeño de su profesión al suponer la disposición de complejos esquemas que pueden entrar inmediatamente en acción (Perrenoud, 1999)<sup>3</sup> para resolver las situaciones-problema que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje. El saber improvisar, el saber hacer y no solo saber.

Se recoge el inicio de un proyecto de investigación en germen, fruto de la colaboración interdepartamental<sup>4</sup> de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte EDETANIA, a partir de la actividad desarrollada para preparar los diseños de grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria en el seno la Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir, y que han sido verificados por ANECA en el primer semestre de 2009.

Interesados por la calidad de la formación profesional del futuro docente, coincidimos, al comenzar a trabajar en la elaboración de los planes de estudios, en la preocupación por verificar un soporte

---

<sup>1</sup>Órdenes del ministerio de Educación y Ciencia 3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y 3857 /2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria

<sup>2</sup>Fernández Muñoz, R.: Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. OGE.

Extraído de: <http://www.eucontest.org/go.php?Pdf=www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf>

<sup>3</sup>Construir competencias desde la escuela. J.C. Sáez Editor.

<sup>4</sup>Didáctica General, Expresión –Actividad Física-, Ciencias Sociales y Lenguas –en la colaboración usual de las áreas correspondientes a las lenguas cooficiales de la Comunidad Autónoma Valenciana: Valenciano y Castellano

eminentemente didáctico tras ella. La gestión didáctica define uno de los papeles fundamentales de la profesión docente como ya lo señaló Escolano Benito (1996: 44-46)<sup>5</sup> al denominarla la ingeniería de la instrucción.

Decidimos hacer una cala en el corpus de competencias<sup>6</sup> legales propuestas como base de los estudios de grado de Maestro; estudios, por otro lado, de larga tradición en nuestra institución, en la que se forman maestros desde 1969.

Inicialmente, tras cotejar las propuestas de las fichas técnicas de 2005<sup>7</sup>, y considerando las orientaciones pedagógicas recogidas en el proyecto TUNNIG y promovidas en este ámbito, hemos procedido a aislar las competencias que aparecen en cada una de las correspondientes órdenes ministeriales a fin de distribuirlas en bloques.

Hemos optado posteriormente por distribuir estas competencias en tres apartados, considerando que podría resultar más adecuado a nuestro objetivo el criterio de áreas de trabajo / base profesional: instrumental, didáctico y de gestión y tutoría<sup>8</sup>. De esta manera, hemos podido establecer una comparación cuantitativa de las competencias y hemos podido ponernos en condiciones de calibrar el peso que cada una de estas áreas tienen, según la ley, en la formación profesional del maestro.

En nuestro cómputo inicial incluimos competencias tanto las denominadas genéricas -expresadas en la orden ministerial en forma de objetivos propuestos<sup>9</sup>- como las específicas concretamente asignadas a los tres módulos de formación (básico, didáctico disciplinar y de prácticum).

Así, si observamos los cuadros-resumen del ANEXO I, percibimos inmediatamente que las competencias didácticas están presentes en una proporción notablemente menor que las denominadas instrumentales y de gestión.

Del mismo modo, apreciamos que las de gestión (GT) encabezan la proporción colocándose incluso sobre las instrumentales (INS) en Primaria; en Infantil no se da esta superioridad sobre las

<sup>5</sup>Escolano Benito, A. 1996. La historia de la educación primaria como disciplina: una propuesta para su desarrollo curricular. Serie: Estudios No. 35. Universidad de Valladolid.

<sup>6</sup>Las competencias, factor importante para que el docente pueda desempeñar la función de mediador o facilitador, están muy bien definidas como: «el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser -conocimientos, procedimientos y actitudes-) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional». TEJADA, José. 1999. El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. Comunicación y Pedagogía, 158, pp. 17-26.

<sup>7</sup>Fichas técnicas de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación de Magisterio elaboradas a partir del Real Decreto 55 / 2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

<b>(I)</b>	Competencias referidas a <i>Conocimiento instrumental</i>
<b>(D)</b>	Competencias referidas a <i>Aplicación didáctica</i>
<b>(GT)</b>	Competencias referidas a <i>Gestión profesional y tutorial</i>

<sup>9</sup>Es necesario indicar que la lista de 12 objetivos generales que aparecen en las dos órdenes ministeriales citadas han sido revisadas a fin de desbrozar la cantidad de competencias que implican; de ahí que hablemos de 20 y no de 12, como queda redactado –mal a nuestro juicio- en los documentos legales, especialmente si tomamos en consideración las que se diseñaron originalmente para las fichas técnicas en 2005, elaboradas por la Conferencia de Decanos y Directores de Educación de Magisterio a partir del Real Decreto 55 / 2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. En estas fichas, además de otras indicaciones de interés, se ofrece una lista de competencias genéricas de las cuales nacen evidentemente las que actualmente conocemos por las órdenes ministeriales de referencia.

instrumentales (ya que consideramos como tales las referidas a las materias de los módulos básicos de la educación de 0 a 6 años: *Infancia, salud y alimentación*<sup>10</sup> y *Observación sistemática y análisis de contextos*<sup>11</sup>).

Podríamos pensar, pues, que desde la posición del legislador se ha preferido una formación profesional docente en magisterio con preeminencia (al menos hablando desde una perspectiva de comparación cuantitativa) de competencias psicopedagógicas sobre las propiamente instrumentales y didácticas por separado<sup>12</sup>.

Dado que nuestro objetivo primero era establecer una comparación entre las competencias propiamente didácticas y el resto; es decir, las específicamente instrumentales de las diferentes materias o áreas de conocimiento y las referidas al ámbito de gestión /orientación educativa de aula y de centro, por el momento habíamos llegado a una conclusión: constatamos un déficit a nuestro entender de volumen de competencias didácticas; es decir las más propias –aparentemente- del futuro docente.

Por otra parte, entendíamos que debíamos indicar, a fin de ser más objetivos, el resultado de una comparación cualitativa en el mismo sentido por sí, aunque el número de competencias didácticas representaban, como habíamos visto, un volumen menor, éstas se incorporasen en materias de creditajes superiores y, por ello, de mayor actividad en la formación profesional estudiada consiguiendo un aumento cualitativo de competencia didáctica; de ser así, deberíamos reformular nuestra percepción inicial de deficiencia en este ámbito.

En este sentido, bien que algunas de las materias tenían claramente un sesgo que permitía directamente asignar sus creditajes a un bloque o a otro<sup>13</sup>, la práctica totalidad de materias compartía asignaciones. La primera dificultad que encontramos es la relación de competencias genéricas<sup>14</sup>: para estas competencias la asignación de un creditaje concreto es imposible, incluso aunque las pongamos en relación con el total del estudio universitario completo (210 ECTS para las materias obligatorias aparte de los 30 de optatividad). Como no nos parecía adecuado en un estudio de este tipo trabajar con este desajuste, consideramos la opción de desecharlas de esa parte

<sup>10</sup>Orden ECI/3854ANEXO/ISA/

- Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.
- Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
- Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

<sup>11</sup>Orden ECI/3854ANEXO/OSAC/

- Dominar las técnicas de observación y registro.
- Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.
- Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

<sup>12</sup>Aun en el caso de aunar estas últimas se puede observar la tendencia al componente psicopedagógico ya sea en el primer supuesto como en el segundo, tras el hipotético trasvase de las seis mencionadas competencias al bloque establecido de GT:

<sup>13</sup>El caso de materias como Sociedad, familia y escuela, La escuela de educación infantil

Competencias GMI				Competencias GMP			
Materia	I	D	GT	Materia	I	D	GT
Sociedad, familia y escuela.	0	0	5	Sociedad, familia y escuela.	0	0	5
La escuela de educación infantil.	0	0	6				

<sup>14</sup>Ver Anexo III

del estudio; encontramos apropiada la segregación de las competencias genéricas, de tal manera que su ponderación quedaba excluida de la comparación en cuanto a la comprobación cualitativa.

Eso nos hacía modificar el cuadro inicial de competencias de manera que los porcentajes anteriores quedaban alterados: sin embargo, poco variaba el resultado final que mantenía la preeminencia por separado de las competencias no didácticas, en los estudios universitarios comparados.

Competencias (materias obligatorias)					
GMI (66 competencias)			GMP (68 competencias)		
I	D	GT	I	D	GT
25	17	24	26	21	21
37,8%	25,7%	36,5%	38%	31%	31%

Hecho esto, revisamos las materias y procedimos a computar aisladamente sus competencias específicas y a relacionarlas con los créditos asignados para el módulo correspondiente de cada grado (100/60/50 para GMI y 60/100/50 para GMP) y a computarlos globalmente

Al final, redujimos a números absolutos tanto los resultados obtenidos como la cifra de créditos; la razón resultante nos permitía apreciar convencionalmente algo mejor la importancia cualitativa en esta ocasión<sup>15</sup>.

A la vista de ello, nos afianz bamos en la apreciación inicial de la descompensación didáctica en una profesión como la de docente en el ámbito global de los estudios profesionalizadores. Primaban las competencias instrumentales y las de gestión-tutorización sobre las de tipo didáctico cuando lo esperable sería que –como poco- estuvieran equilibradas; o que, en caso de existir un bloque favorecido por el legislador, éste fuera el referido a la didáctica.

	Razón resultante	Razón proporcional patrón		Razón resultante	Razón proporcional patrón
	GMI			GMP	
D	53,5	66 210	D	67	68 210
	210			210	
I	66,5		I	70,5	
	210			210	
GT	90		GT	72,5	
	210			210	

Sin embargo, al analizar completamente por separado cada uno de los estudios de grado, nuestra impresión qued  algo modificada, puesto que cada uno de los grados presentaba un perfil diferente: la distancia de la razón numérica apreciada entre la proporcional (68) y la resultante del de Didáctica (67) en Primaria era menor que en Infantil (53,5) respecto de su patrón (66); la comparación entre Didáctica y los otros apartados (Instrumental y Gestión y tutoría) arrojaba un resultado aún más interesante.

<sup>15</sup>El procedimiento ha consistido en tomar como referencia la cifra representativa de competencias (excepto las genéricas) y la del número total de créditos obligatorios en cada grado. Esas cifras representan la media patrón. La desviación de cada bloque será, en positivo negativo, directamente proporcional a la importancia que éste tiene en el grado. Para encontrar la cifra correspondiente y representativa del bloque se procede a reflejar el porcentaje que las competencias de las materias de cada módulo tienen sobre el conjunto de créditos asignados a éstos, y el número resultante se toma como absoluto. Este número representa un valor que indicará de modo sumativo la importancia final del bloque.

La diferencia entre los bloques (D / I / GT) en cuanto a sus razones numéricas eran más acusadas en el Grado de Infantil (53,5-D / 66,5-I / 90-GT) que en el de Primaria (67-D / 70,5-I / 72-GT). Esta diferencia dejaba patente, en todo caso la importancia del bloque de gestión y tutoría respecto a los otros dos, especialmente en relación con el de didáctica: 36,5 puntos de desajuste en el Grado de Infantil y 4,9 en el de Primaria.

De esta manera quedaba reforzada nuestra percepción inicial de origen cuantitativo por esta observación, de tipo cualitativo realizada posteriormente: *En nuestra opinión la presencia de competencias didácticas no quedaba incrementada, según se esperaba, en los nuevos grados de forma adecuada.*

Además de esto, y tal vez en consecuencia, nos propusimos reflexionar sobre las competencias de tipo GT que incidían en la formación profesional, por si, de algún modo, la merma de orientaciones didácticas quedaba compensada en este aspecto. Para ello, segregamos los módulos didáctico disciplinares (cuyo contenido competencial en términos de Gestión y tutorización era mínimo o nulo) a fin de centrarnos en los de formación básica y de prácticas; la intención era revisar si en éstos aparecían competencias que hubiéramos pasado por alto y que pudiéramos *reassignar* con una categorización didáctica. Las asignaciones competenciales de estos módulos se iban a revisar en el apartado GT de una manera más fina. Teníamos 23 competencias en GMI y 18 en GMP para comprobar. El resultado de esta segunda observación no aportó ninguna diferencia respecto a los resultados previos por lo que tomamos la decisión de llevar a cabo una nueva observación que sirviera para sustentar con más fuerza los valores que habíamos conseguido inicialmente, de manera concreta en cuanto a los cualitativos, pues creíamos suficiente ya la evidencia cuantitativa obtenida.

Decidimos, pues, contrastar todas las competencias específicas con cada una de las competencias propuestas como objetivos generales en las órdenes ministeriales correspondientes; cruzamos los datos de las 66 /68 competencias específicas de los módulos básicos, didáctico-disciplinares y de prácticas con las 20 genéricas. De esta manera entendíamos que llegaríamos a conocer el grado de implicación de éstas a lo largo de todo el diseño curricular básico de los grados de maestro. Pensamos que, si obteníamos el volumen de reiteración de competencias genéricas en ese contraste, estaríamos en condiciones de reconocer el nivel de importancia que el legislador había pretendido dar a cada una de ellas; de esta manera, la lista jerárquica de competencias resultante facilitaría constatar que el tipo de asignación “GT” era el más relevante, como parecían decirnos las primeras observaciones.

Sin embargo, para nuestra sorpresa, pudimos advertir que las competencias más reiteradas en la comprobación de los componentes del grupo de investigación trabajando por separado en la asignación de los ítem, no eran las de tipo “Gestión y tutorización (GT)” sino las de tipo “Aplicación didáctica” (DID), como puede observarse en el ANEXO III.

Este resultado nos tranquilizó momentáneamente. Sin embargo, sólo hasta que caímos en la consideración de que para la elaboración de los planes de estudio correspondientes a los grados de maestro, en especial para el de Educación Infantil, la impresión inicial que hemos referido, podría tener mayor repercusión que esta evidencia final, a la que habíamos llegado no sin haber dedicado una cantidad nada desdeñable de observación y reflexión.

### **Conclusiones**

Así pues, consideramos de interés transmitir esta pequeña cala en el diseño de los grados de maestro a fin de que los coordinadores o responsables de la elaboración pudieran contar con una asesoría inicial que les facilitara la tarea de aquilatar las competencias y los resultados de aprendizaje de los universitarios que se preparan como futuros docentes para la profesión de

maestro. Del mismo modo, aprovechando la oportunidad que este congreso ofrecía, hemos creído que podría resultar de interés comunicar nuestra experiencia en él.

El momento más importante ha de ser el de la elaboración de las guías docentes de las diferentes asignaturas, en las que habrá de recogerse el diseño de porcentajes en cuanto al volumen de actividad y de la cantidad y peso de los resultados de aprendizaje. Tal vez ahí es donde podamos incidir más y mejor, de manera que lleguemos a ajustar los objetivos y contenidos de las *unidades de trabajo* de una manera provechosa para el estudiante; si no ha podido ser en esta primera fase de verificación de los planes, sí en la futura acreditación, reelaborando de manera más adecuada lo que ahora ha podido llevarse a cabo de forma más imperfecta.

Urge, pues, a nuestro modo de ver, una implicación de todo el profesorado desde cada área en la adaptación de metodologías para la interpretación de las competencias de un modo responsable con el objetivo de que no se pierda de vista el enfoque didáctico que el plan prevé pese a las apariencias iniciales contrarias.

Así pues, se hace necesaria la coordinación interdisciplinar-modular con criterios pedagógicos comunes en el momento de <sup>16</sup>diseñar tareas y actividades, que eviten la dispersión/confusión en cuanto a criterios metodológicos. Asimismo, consideramos imprescindible la observación de este principio de coordinación desde los ámbitos departamentales (o de los servicios de calidad) correspondientes.

La formación de los maestros debe apoyarse en un proceso de práctica reflexiva<sup>17</sup>, de construcción y reconstrucción, de análisis guiado. Nos parece imprescindible la revisión crítica de su propia práctica, llevada a cabo desde la reflexión. En ese sentido es imprescindible atender a la integración de los maestros en ejercicio en las escuelas de magisterio y considerar la opinión de los profesionales, mediante equipos de estudio, observatorio de intercambio experiencias y conocimientos. Si el sentido del aprendizaje de las competencias es dar una respuesta adecuada a situaciones reales, un buen camino puede ser la colaboración con los profesionales y su realidad en los centros educativos.

Creemos, por otro lado, que cualquier déficit que la propia ley auspicie puede subsanarse desde el conjunto de optativas, especialmente si se organizan en itinerarios de menciones, donde resulta más fácil aunar criterios metodológicos y focalizar el interés didáctico. Este aspecto queda todavía más refrendado si tenemos en cuenta que cuantitativamente y, sin tener en consideración la carga “didáctica” de las asignaturas optativas, en nuestro estudio comparativo se observa un mayor peso específico de la didáctica en el Grado de Primaria que en el de Infantil.

Así pues, las universidades imprimirán su sello institucional y sus parámetros de calidad en cuanto al título de Maestro, especialmente en estos itinerarios de mención. Las instituciones más veteranas en estas lides podemos constatar que la creación de itinerarios favorece esta focalización en los aspectos didácticos, pues elimina la dispersión que el diseño de asignaturas independientes provoca.

Pensamos que las competencias exigen un enfoque globalizador en el que las disciplinas específicamente didácticas no son suficientes para alcanzar los aprendizajes deseados. Se trata de un saber hacer complejo e integrador en el que las competencias deben desarrollarse de manera interrelacionada. En este punto cabe destacar especialmente la situación de las Universidades de las comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales (Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña,

---

<sup>16</sup>Sin olvidar el necesario ajuste de perfiles adecuados del personal encargado de impartir la materia.

<sup>17</sup>Se pueden consultar el estudio de Philippe Perrenoud “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, publicado por Graó en el 2004.

Baleares y Comunidad Valenciana) en las que aspectos como la adquisición de una competencia comunicativa y lingüística deberá trabajarse de forma transversal, coordinada e interrelacionada desde las diferentes áreas de conocimiento<sup>18</sup>.

Finalmente tendremos que preguntarnos qué conocimientos didácticos precisa el nuevo maestro. Parece necesario para ello llegar a un cierto consenso en la determinación de las competencias, es decir sus elementos constitutivos y dimensiones, e igualmente identificar las más adecuadas actividades y las más apropiada evaluación para su consecución.

Otro aspecto que consideramos que debe ser destacado es que resulta imprescindible favorecer en los maestros el desarrollo de la capacidad para el trabajo en equipo y colectivo, entendiendo la actividad didáctico-educativa como práctica cooperativa.

Que los nuevos graduados desarrollen un afán de excelencia, adquieran conciencia de la necesidad de elaborar proyectos, de desarrollar planificaciones en las que la innovación sea la nueva sabia de la educación. De igual modo, los nuevos graduados deberán caracterizarse profesionalmente por tener capacidad de iniciativa, anticipándose a los problemas, siendo innovadores; sin dejar de tener en cuenta el espíritu de compromiso y la dedicación.

### Referencias bibliográficas

- PERRENOUD, P. (2007) Diez nuevas competencias para enseñar. GRAÓ. BARCELONA
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007) Orden del ministerio de Educación y Ciencia 3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007) Orden del ministerio de Educación y Ciencia 3857 /2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE. Madrid.
- PERRENOUD, P. (2006) Construir competencias desde la escuela. Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor.
- SARRAMONA, J. (2004) Las competencias básicas, en la educación obligatoria. CEAC. BARCELONA
- PHILIPPE PERRENOUD (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAÓ BARCELONA
- TEJADA, JOSÉ. (1999) El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA, 158, PP. 17-26.
- ESCOLANO BENITO, A. (1996) La historia de la educación primaria como disciplina: una propuesta para su desarrollo curricular. SERIE: ESTUDIOS NO. 35. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. OGE. EXTRAÍDO DE: <http://www.eucontest.org/go.php?pdf=www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf> [búsqueda 20/10/2009]
- CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN Fichas técnicas de la Conferencia de Decanos y Directores de Educación de Magisterio elaboradas a partir

---

<sup>18</sup>Se corre el riesgo de que, en los planes de estudios de algunas de estas comunidades bilingües, la carga específicamente didáctica del Área de Lenguas y Literatura/Comunicación y representación propias quede descompensada.

del Real Decreto 55 / 2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

<http://www.uned.es/decanoseduccion/titulaciones/enmiendas.htm> [búsqueda 16/10/2008]



**Anexo 1**

Datos cuantitativos de competencias: comparativa de ámbitos 1

No se contabilizan los 30 créditos de optatividad

<b>INS</b>	Instrumentales	Conocimiento curricular, contextual, psicológico, de la salud, técnicas de expresión y TIC
<b>DID</b>	Didácticas	Aplicación didáctica
<b>GT</b>	Gestión y tutoría	Gestión de centro: organización escolar innovación /Fomento de actitudes, aula y relación con la familia

Objetivos generales – Competencias 12 (→20)																													
GMI			<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			GMP			<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>								
Competencias del módulo de materias básicas																													
100 créditos /32 Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			60 créditos /24 Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>		
Competencias de las materias del módulo didáctico disciplinar																													
60 créditos /26Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			100 créditos / 36 Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>		
Competencias del módulo de Prácticum																													
50 créditos /8Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			50 créditos /8Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>		
Cr�d.210			<b>Comp. 86</b>			33			22			31			Cr�d.210			<b>Comp.88</b>			30			26			32		

Datos cuantitativos de competencias: comparativa de ámbitos 2

Competencias del módulo de materias básicas																													
100 créditos /32 Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			60 créditos /24 Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>		
Competencias de las materias del módulo didáctico disciplinar.																													
60 créditos /26Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			100 créditos / 36 Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>		
Competencias del módulo de Prácticum.																													
50 créditos /8Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>			50 créditos /8Competencias						<b>INS</b>			<b>DID</b>			<b>GT</b>		
Cr�d.210			<b>Comp.66</b>			25			17			24			Cr�d.210			<b>Comp.68</b>			26			21			21		

**Anexo 2**

Datos cualitativos de competencias: comparativa de ámbitos

Módulo básico											
			32 Competencias						24 Competencias		
			I	D	GT				I	D	GT
GMI Créditos del módulo: 100	P1		34,3 %	9,4%	56,3 %	GMP Créditos del módulo: 60	P1		25%	21 %	54%

  

Módulo didáctico disciplinar (sin materias optativas)											
			26 Competencias						36 Competencias		
			I	D	GT				I	D	GT
GMI Créditos del módulo: 60	P1		54%	42%	4%	GMP Créditos del módulo: 100	P1		55,5%	36,2%	8,3%

  

Módulo de Prácticum											
			8 Competencias						8 Competencias		
			I	D	GT				I	D	GT
GMI Créditos del módulo: 50	P1		0%	37,5%	62,5%	GMP Créditos del módulo: 50	P1		0%	37,5%	62,5%

Puntuaciones resultantes (cifra absoluta obtenida del porcentaje 2 –porcentaje 1 sobre el número de créditos del módulo)

<b>MB</b>	34,3 para 100	9,5 para 100	56,3 para 100	<b>MB</b>	15 para 60	12,05 para 60	32,9 para 60
<b>MDD</b>	32,2 para 60	25,25 para 60	2,45 para 60	<b>MDD</b>	55,5 para 100	36,2 para 100	8,3 para 100
<b>MP</b>	0 para 50	18,75 para 50	31,25 para 50	<b>MP</b>	0 para 50	18,75 para 50	31,3 para 50
P2	66,5 para 210	53,5 para 210	90 para 210	P2	70,5 para 210	67 para 210	72,5 para 210
	<b>INS</b>	<b>DID</b>	<b>GT</b>		<b>INS</b>	<b>DID</b>	<b>GT</b>

**Anexo 3**

Reiteración de las competencias generales

*Grado maestro infantil. Orden eci/3854*

2.Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, y volitiva.	17
3.Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la, a la [...].	16
11.a. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente	15
6.c. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	13
5.a. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.	12
5.b. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los en la primera infancia.	10
6.b. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	10
4.a. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.	9
1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.	8
4.b. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos	8
11.b. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	8
9.a. Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.	8
10. Actuar como orientador de padres y madres en [...]0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y estudiante y con el conjunto de las familias.	8
12.a. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias [...]de e infantil y a sus profesionales.	8
12.b. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	8
7.Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.	6
6.a. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.	5
9.b. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, y sociales a lo largo de la vida.	4
8.a. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles.	3
8.b. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje de la infancia.	3

Reiteración de las competencias generales

*Grado Maestro Primaria. Orden Eci/3857*

1. Conocer las áreas curriculares de la E. Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y [...] conocimientos [...] de enseñanza y aprendizaje respectivos.	18
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	16
10.a. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	12
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de [...] a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.	10
10.b. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.	8
6.b. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.	7
5.a. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	4
5.b. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes	4
7.a. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	4
3. a. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.	3
3.b. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	3
7.b. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.	3
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.	3
11.a. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.	3
12.a. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias que afectan a los colegios de [...] primaria y a sus profesionales.	3
12.b. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	3
6.a. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.	2
6.c. Asumir que el ejercicio de la función docente hace ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida	2
11.b. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	2
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	1

Competencias generales más reiteradas

*Grado Maestro Infantil . Orden Eci/3854*

2.Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, y volitiva	17
3.Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la, a la [...].	16
11.a. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente	15
6.c. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.	13
5.a. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.	12

*Grado Maestro Primaria. Orden Eci/3857*

1. Conocer las áreas curriculares de la E. Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y [...] conocimientos [...] de enseñanza y aprendizaje respectivos.	18
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	16
10.a. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.	12