



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas

**Especial referencia al impacto del COVID-19,
las nuevas tecnologías y metodologías,
las perspectivas de género y la diversidad**

Coordinadores

Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

CUESTIONES TRANSVERSALES EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

CUESTIONES TRANSVERSALES
EN LA INNOVACIÓN
DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ESPECIAL REFERENCIA AL IMPACTO DEL COVID-19,
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS,
LAS PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Coordinadores
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

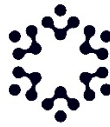
Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 28 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-591-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

CAPÍTULO 62. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE LOS TRABAJOS DE FÍN DE TÍTULO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1250
MARÍA DEL CARMEN ORTEGA NAVAS	
FRANCISCO JAVIER GARCÍA- CASTILLA	
ÁNGEL DE-JUANAS- OLIVA	
CAPÍTULO 63. INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	1270
JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ	
JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ	
FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO	
CAPÍTULO 64. MODELOS PARA LA INTEGRACIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES.....	1297
JORGE MOYA VELASCO	
MARÍA GOENECHEA DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 65. ¿CUÁNTAS HORAS SE TARDA EN ELABORAR Y SUPERVISAR UN TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)? UNA MIRADA DESDE LAS HUMANIDADES.....	1317
BOHDAN SYROYID SYROYID	
CAPÍTULO 66. ELABORACIÓN DE TFG Y TFM BAJO LA CODIRECCIÓN DE HISTORIA E HISTORIA DEL ARTE: UNA PRÁCTICA TRANSVERSAL.....	1337
MARÍA DOLORES GARCÍA RAMOS	
MARÍA JOSÉ RAMOS ROVI	
CAPÍTULO 67. INNOVACIÓN DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO: UN MODELO DE DIFUSIÓN MEDIANTE PLATAFORMA DIGITAL PARA TRABAJOS DE FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER EN ARTE Y COMUNICACIÓN	1354
MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN	
JENNIFER GARCÍA CARRIZO	

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JUAN JOSÉ GONZÁLEZ ORTIZ

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

JOSÉ ANTONIO ORTÍ MARTÍNEZ

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

FRANCISCO COBO DE GUZMÁN GODINO

Universidad Católica de Murcia (UCAM)

1. INTRODUCCIÓN

En la medida en que las instituciones educativas se enfrentan a escenarios complejos y cambiantes, la capacitación docente requiere de la adquisición de competencias, actitudes y habilidades que favorezcan la implementación de respuestas y soluciones creativas e innovadoras. Es por ello que los planes de estudio deben apoyarse en estrategias que posibiliten una toma de contacto con proyectos y experiencias de carácter innovador desde un enfoque creativo, dialógico, colaborativo y reflexivo. Como han subrayado distintos expertos (Fullan, 2002; Zabalza, 2011), la integración de conocimientos teóricos y prácticos a través de una aproximación a contextos educativos reales, pasa por la creación de sinergias y redes de colaboración entre agentes que permitan vincular entornos más amplios e involucren distintos equipos de profesores y grupos de estudiantes.

En lo que respecta a los Grados y Máster habilitantes en Ciencias de la Educación, Burguera Condon et al. (2016, p. 4) apuntan que las asignaturas de Prácticum y Trabajos fin de Grado/Máster “constituyen verdaderas oportunidades de aprendizaje en la acción, de forma que, a través

de su realización, se activan las distintas competencias (específicas y transversales) de forma compleja, integrada y contextualizada”. Con el propósito de enriquecer y diversificar la acción formativa en las asignaturas de Prácticum y TFM enmarcadas en el Módulo III del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas impartido en la Universidad Católica de Murcia, un grupo de profesores del grupo de investigación “Procesos y Contextos Educativos” del Departamento de Educación puso en marcha desde el curso 2013/2014 un proyecto de innovación docente que incluye la celebración de unas Jornadas de Innovación Educativa con el propósito de compartir reflexiones y experiencias docentes innovadoras desarrolladas en centros educativos que favorezcan cambios y mejoras en los procesos educativos de la universidad.

En una de estas experiencias formativas, González Ortiz y González Baidez (2015) recogían algunas reflexiones sobre la innovación, asegurando que no se puede desligar la innovación educativa de la investigación y ambas contribuyen a la calidad docente. Además, la innovación surge de la necesidad de mejorar la práctica docente y repercute en la capacitación profesional del alumnado, también en la adquisición de habilidades personales y competencias transversales. Y es precisamente aquí donde reside una de las grandes contribuciones de la innovación educativa, puesto que además no pone en riesgo los contenidos y objetivos de las asignaturas, al contrario, facilita, refuerza y permite la profundización de estos.

En esta contribución pretendemos unificar estas dos afirmaciones en la medida que tratamos de conocer científicamente la incidencia de acciones formativas sobre innovación en la adquisición de competencias profesionalizantes (investigación educativa) y a su vez contribuir a la mejora y la calidad docente en el ámbito universitario (innovación educativa)

1.2. INNOVACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN

Las administraciones educativas reconocen la innovación como el conjunto de ideas, procedimientos y estrategias para la introducción y

consolidación de cambios en la praxis metodológica tradicional (Rosales, 2011). Siguiendo esta línea de pensamiento, parece que la innovación tiene que ser el resultado de un profundo estudio y análisis previo, en el que se detecten aquellas necesidades que conduzcan a la mejora de la calidad educativa de los centros, junto a un proceso de evaluación permanente que permita comprobar el cumplimiento de los objetivos, unido a la utilidad y la correcta implantación de las propuestas realizadas.

La innovación entendida como incorporación de algo nuevo, quizá más relacionada con otros campos de conocimiento, asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se presenta por primera vez, suele ser una *rara avis* en esto de la innovación educativa. Sin embargo, la innovación como mejora no se centra tanto en el “algo nuevo”; sino en el avanzar o perfeccionar. Desde este prisma, la innovación tiene que ver con la persona o personas que la llevan a cabo, también con los procesos de reflexión y acción que la acompañan, por lo que se puede hablar de una mejora positiva llevada a cabo con intencionalidad que, como menciona Escudero (1995) supone un crecimiento personal, profesional e institucional, e implica cuestiones sustantivas como saber qué se innova, por qué y para qué se innova.

Tal y como afirman García, Juárez y Salgado (2018) la educación con y de calidad busca formar ciudadanos capaces de comprender las complejas interrelaciones existentes entre ciencia, tecnología y los ámbitos sociales, con el fin de que, en el futuro, independientemente de su esfera de actividad, cuenten con herramientas imprescindibles para participar en la toma de decisiones y en la innovación.

Dado el impacto real de esta temática en el presente, son numerosos los organismos vinculados a la innovación en educación y las iniciativas que desde ellos se desprenden, lo que constata la relevancia y promoción de la temática. La Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE), El Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT), programas sectoriales de primera generación, programa Sócrates, Leonardo y Delta, son evidencias ya consolidadas de la promoción internacional de la innovación educativa. Del mismo modo, y con carácter nacional, se puede mencionar el Instituto

Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, el proyecto EDIA o el Observatorio de Tecnología Educativa y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

1.3. INNOVACIÓN EN LA CAPACITACIÓN DOCENTE, DESARROLLO COMPETENCIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Identificar, comprender y promover las competencias que el docente actual debe desarrollar para desenvolverse en un contexto social cambiante, complejo y ambiguo, es el objetivo principal de cualquier Universidad en la actualidad. La pandemia vivida durante el último año y medio ha agravado, además, la distancia que perciben los jóvenes entre lo que se estudia en la Universidad y lo que se pone en liza en la práctica profesional (Toledo, 2020).

Ya en 2003, como parte del proyecto (DeSeCo) llevado a cabo por la OCDE para ahondar sobre qué son las competencias y cómo desarrollarlas en el ámbito universitario, se pusieron en relieve tres aspectos para la capacitación docente:

- Dominio de herramientas interactivas.
- Capacidad para actuar de manera autónoma y/o colaborativa.
- Creatividad suficiente para innovar en cuanto a métodos, herramientas y recursos.

Para poder alcanzar los tres puntos anteriores, se necesita combinar las habilidades prácticas y los conocimientos con las motivaciones particulares de los docentes, con la intención de contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, así como, para poder aplicarse a un amplio elenco de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas.

Del Pozo (2012), señala tres puntos clave para entender el concepto de competencia, fácilmente vinculables al término innovación:

- Capacidad: El conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten alcanzar resultados.

- Acción: La puesta en práctica en situaciones reales para lograr con éxito el desempeño de estas.
- Contexto: Las capacidades se movilizan en función de las circunstancias y de escenarios cambiantes.

Los aspectos destacados por Del Pozo guardan gran relación con la propuesta que Delors (1996) realizó bajo el título “La educación del siglo XXI”. El primero plantea un proceso de aprendizaje de carácter vital y duradero que pone en relación con los individuos y sus contextos. El segundo invita a la Universidad a seguir esta línea de pensamiento, dejando atrás modelos centrados únicamente en la transmisión con la intención de promover espacios para el desarrollo competencial: competencias técnicas (datos, hechos, conceptos), competencias metodológicas (habilidades, destrezas, procedimientos y técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación) competencias sociales (formas de comportamiento, normas, actitudes, motivaciones, valores e intereses que llevan a tener convicciones y asumir responsabilidades) y competencias participativas (formas de organización, predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo) (Villa y Poblete, 2004).

Arias, Ortiz, Garza y del Carmen (2018) manifiestan que el perfil y las competencias a desarrollar en el marco universitario deben estar basadas en la innovación como eje fundamental, puesto que la sociedad demanda hoy más que nunca una formación integral para ayudar a personas y profesionales que sirvan a la sociedad, presente y futura, con valores y principios para el bien común de todos los individuos.

Según lo expuesto coincidimos con Moreno (2000, p. 29) cuando asegura que “en un contexto de educación formal, la formación para la innovación tendría que ser objetivo de todos los grados y niveles educativos, no mediante un programa o unas acciones específicas sino a través de la totalidad de las acciones educativas que en aquella se producen”.

En este caso, para conocer en qué medida la formación relacionada con la innovación educativa contribuye a la adquisición de competencias

profesionales en la especialidad de orientación educativa del máster de formación del profesorado, así como, con la intención de promover proyectos y experiencias de carácter innovador que deriven en aprendizajes nacidos del diálogo y la colaboración, se llevaron a cabo en la Universidad Católica San Antonio las *VII Jornadas de Innovación Educativa*, subtitulada como *Innovación Educativa. Cuestiones cruciales para el cambio y la mejora*, que tuvieron lugar el 18 y 19 de diciembre de 2020, de manera on-line, reservando la primera jornada para la exposición y explicación de los proyectos de innovación llevados a cabo de manera interna en la Universidad Católica de Murcia y la segunda para las diversas conferencias, sesiones y talleres programados. Dentro de la Jornada comentada, se pudo contar con profesionales dentro del ámbito de la innovación educativa, como son el Dr. D. Fernando Trujillo Sáez (Profesor Titular de la Universidad de Granada) y el Prof. D. David Álvarez Jiménez (Investigador Colaborador del Grupo Conecta13, Universidad de Granada), quienes acercaron a los asistentes cuestiones relativas a la innovación y la transformación educativa. Además, dentro de los talleres presentados, el diseñado para la especialidad de Orientación Educativa fue impartido por D^a. Marta Guzmán Escobar, profesora del IES Prado Mayor de Totana (Murcia), quien encabezó el taller titulado *Educomunicación como herramienta para prevenir los riesgos de las redes sociales*.

1.4. TRABAJO FIN DE MÁSTER EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las Jornadas comentadas con anterioridad guardan relación directa con el Trabajo de Fin de Máster de este título, puesto que suponen el punto formativo de partida para su puesta en marcha y desarrollo. En este caso, a través del TFM se comprueba si el estudiante ha alcanzado las competencias generales y específicas del Título. Este trabajo, en la Universidad Católica de Murcia, consiste en el desarrollo y defensa de un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la especialidad cursada en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas. Es el alumno el que pone a prueba las competencias adquiridas en sus estudios y prácticas escolares y el

que debe conocer la mejor manera de resolver el proyecto que plantea. La propuesta presentada por el alumnado debe estar orientada a solucionar un problema educativo o a mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, debe implicar cambios en la práctica educativa. Al tratarse de un proyecto, solo se centra en la fase de planificación de la innovación y, por lo tanto, no precisa llevarlo a la práctica. Para la elección del tema sobre el que versa el trabajo se recomienda al alumnado revisar la experiencia práctica en los centros educativos, llevada a cabo en el periodo de prácticas, así como tener en cuenta los intereses personales acerca de problemáticas educativas. Asimismo, se recomienda al alumnado asistir y participar activamente en las sesiones de tutorías grupales por especialidad a través de videoconferencias, foros del Campus Virtual y la mencionada Jornada de Innovación Educativa.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Conocer en qué medida la formación relacionada con la innovación educativa contribuye a la adquisición de competencias profesionales reguladas, concretamente en la especialidad de orientación educativa del máster de formación del profesorado.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Poner en marcha iniciativas formativas teórico-prácticas relacionadas con la innovación metodológica en cada una de las especialidades del máster.
- Promover la reflexión crítica sobre las posibilidades y dificultades de la innovación educativa y las actitudes docentes necesarias para poner en marcha iniciativas de cambio y mejora en el aula.
- Favorecer el intercambio de buenas prácticas docentes en las diferentes especialidades del máster

3. METODOLOGÍA

El Proyecto de Innovación Docente al que hacíamos mención anteriormente centró su interés en la asignatura Trabajo Fin de Máster (TFM), en concreto en la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. En este Máster, con el Trabajo final se comprueba si el estudiante ha alcanzado las competencias generales y específicas del Título. Este trabajo, en la Universidad Católica de Murcia, consiste en el desarrollo y defensa de un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la especialidad cursada en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas. Es el alumno el que pone a prueba las competencias adquiridas en sus estudios y prácticas escolares y el que debe conocer la mejor manera de resolver el proyecto que plantea. La propuesta presentada por el alumnado debe estar orientada a solucionar un problema educativo o a mejorar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, debe implicar cambios en la práctica educativa. Al tratarse de un proyecto, solo se centra en la fase de planificación de la innovación y, por lo tanto, no precisa llevarlo a la práctica. Para la elección del tema sobre el que versa el trabajo se recomienda al alumnado revisar la experiencia práctica en los centros educativos, llevada a cabo en el periodo de prácticas, así como tener en cuenta los intereses personales acerca de problemáticas educativas. Asimismo, se recomienda al alumnado asistir y participar activamente en las sesiones de tutorías grupales por especialidad a través de videoconferencias, foros del Campus Virtual y la mencionada Jornada de Innovación Educativa.

Para recopilar la información relativa a la percepción de los estudiantes, respecto al grado en que su participación en las Jornadas de Innovación Educativa había contribuido en la adquisición de determinadas competencias del TFM previstas en el plan de estudios de la Titulación, se utilizó un cuestionario, elaborado *ad hoc* por los profesores investigadores participantes en el Proyecto de Innovación Docente. Así, se plantearon 18 preguntas para ser respondidas mediante una escala de valoración tipo Likert, de 4 puntos, con la siguiente graduación: Nada (o casi nada) (1), poco (2), bastante (3), o mucho (4) (Matas, 2018). Su cumplimentación fue voluntaria y anónima. Aunque la población total

de estudio eran 49 estudiantes (n=49) para la promoción 2020-21, finalmente cumplimentan el cuestionario 26 estudiantes (53,1%), de los que 23 eran mujeres (88,5%) y 3 hombres (11,5%). De ellos 17 (65,4%) tenían edades comprendidas entre 20-30 años, 8 entre 31-40 años (31%) y 1 entre 41-50 años (3,6%). Su distribución se realizó de manera digital, alojando en el Aula Virtual del Campus Virtual de la UCAM, un enlace con acceso desde la herramienta de Anuncios direccionando al cuestionario autoadministrado. La tecnología de soporte fue proporcionada por Google Forms.

La validación de las preguntas, así como la estructura del cuestionario y los ítems utilizados fue realizada por diferentes expertos en la materia objeto de estudio. Las publicaciones previas de los componentes del equipo de investigación fueron determinantes para la elaboración del constructo teórico.

4. RESULTADOS

A efectos de clarificación, las competencias analizadas se han codificado según se indica: Identificar problemas o ámbitos susceptibles de mejora en un centro educativo

(COMPT1), contextualizar los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados

(COMPT2), plantear propuestas de intervención educativa a propósito de los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados

(COMPT3), analizar procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo

(COMPT4), extraer conclusiones derivadas del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo (

COMPT5), elaborar recomendaciones y directrices que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje tras su análisis

(COMPT6), desarrollar propuestas innovadoras de aplicación educativa mediante un análisis crítico de su viabilidad desde diferentes perspectivas

(COMPT7), diseñar proyectos de investigación-acción basados en la reflexión desde la práctica docente

(COMPT8), estudiar un tema educativo profundizando en sus fundamentos teóricos hasta conocer el estado actual de la cuestión

(COMPT9), reconocer los diferentes elementos y características que configuran un aula

(COMPT10), determinar los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: documentos de planificación, organización y gestión de un centro educativo, metodologías, materiales, horarios y evaluación, entre otros

(COMPT11), reflexionar sobre la tarea docente y su aplicación en el ejercicio profesional de la especialidad

(COMPT12), adquirir destrezas de observación, análisis y reflexión sobre los distintos elementos que intervienen en el ejercicio de la práctica docente

(COMPT13), establecer conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos

(COMPT14), identificar técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula

(COMPT15), reflexionar sobre la práctica docente y sintetizar una visión de conjunto desde las diversas didácticas y metodologías

(COMPT16), deliberar sobre los planes de mejora que se llevan a cabo en los centros educativos

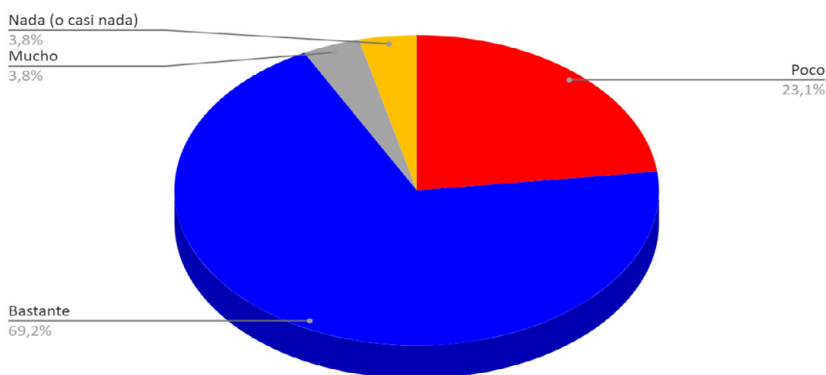
(COMPT17) y conocer canales de colaboración entre los centros educativos de Educación Secundaria e instituciones de Educación Superior: Universidades, Centros de investigación, entre otros

(COMPT18).

Identificar problemas o ámbitos susceptibles de mejora en un centro educativo.

La percepción del estudiantado sobre la adquisición de esta competencia se sitúa en los puntos centrales de valoración en la encuesta, siendo “bastante” el valor más alto (69,2%), seguido, aunque con mucha diferencia, del nivel “poco” (23,1%). En consecuencia, los niveles extremos, tanto positivo como negativo, obtienen muy baja puntuación: “Nada (o casi nada)” (3,8%) y “mucho” (3,8%). A esta competencia se le atribuye uno de los valores más altos en el nivel “bastante” (aunque no el mayor), junto a la COMPT2, COMPT16 y COMPT17.

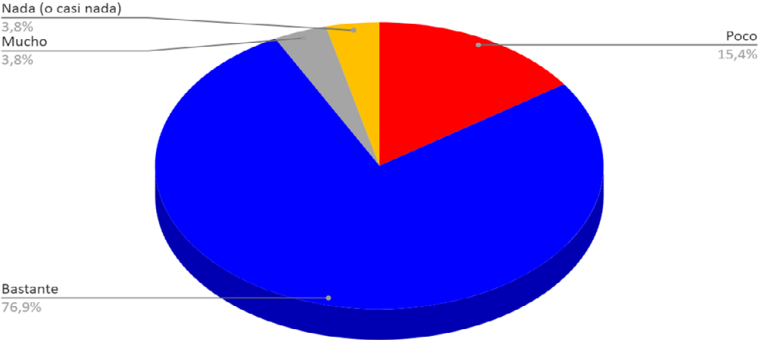
GRÁFICO 1. Valoraciones COMPT1



Contextualizar los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados.

La contextualización de los problemas o ámbitos de mejora se sitúa en una posición muy similar a la COMPT1. Destaca en los puntos centrales de valoración; “bastante” como valor más alto (76,9%), seguido, con mucha diferencia igualmente, del nivel “poco” (15,4%). Como ocurría con la competencia anterior, los dos niveles restantes, puntúan muy por debajo: “Nada (o casi nada)” (3,8%) y “mucho” (3,8%). De la misma forma que anunciamos con anterioridad, esta competencia recibe la valoración más alta en el nivel “bastante”, unido a la COMPT1, COMPT16 y COMPT17.

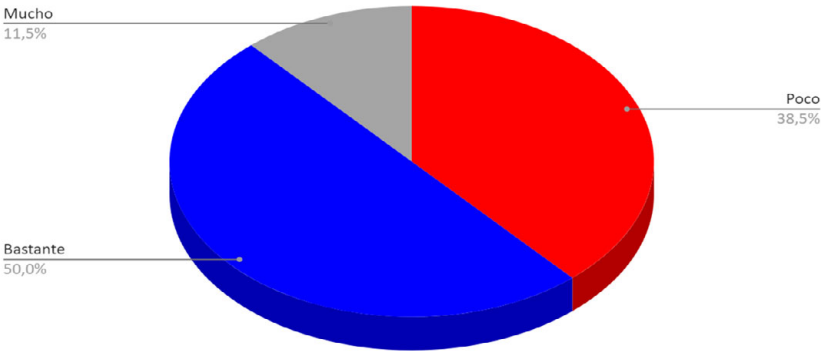
GRÁFICO 2. Valoraciones COMPT2.



Plantear propuestas de intervención educativa a propósito de los problemas o ámbitos susceptibles de mejora identificados.

La COMPT3 mantiene la tendencia de las competencias anteriores en tanto que se le atribuye una puntuación mayoritaria en los puntos centrales de valoración; “bastante” (como valor destacado) (50%), seguido, con escasa diferencia, del nivel “poco” (38,5%). A diferencia de los casos anteriores, el punto “Nada (o casi nada)” no recibe ninguna puntuación, sin embargo, el nivel “mucho” es de los más altos (sin ser el mayor de todos) (11,5%), junto a la COMPT11, COMPT12, COMPT15 y COMPT16.

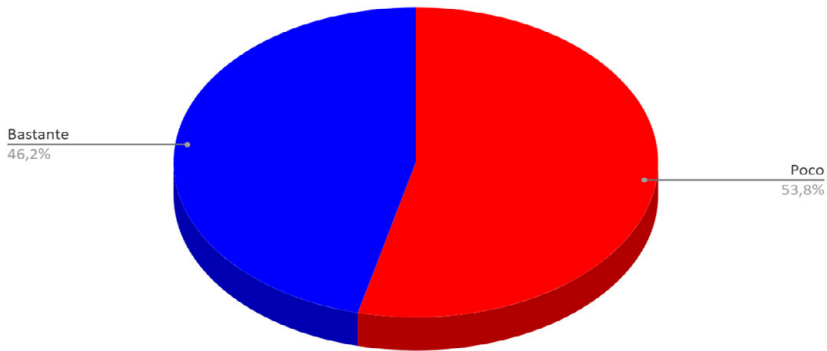
GRÁFICO 3. Valoraciones COMPT3.



Analizar procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

Por su parte, la COMPT4 supone una ruptura con la dirección que mantenían sus predecesoras. Invierte la opción mayoritaria en el sentido de percibir que ha sido una competencia “poco” adquirida (53,8%), seguida muy de cerca del punto “bastante” adquirida (46,2%). En este caso, ni el punto “Nada (o casi nada)”, ni el punto “mucho” recibe puntuación alguna, lo que polariza las respuestas en los niveles exclusivamente centrales.

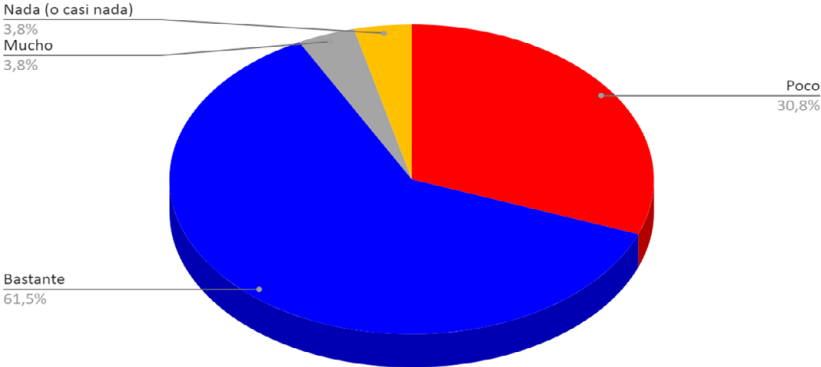
GRÁFICO 4. Valoraciones COMPT4.



Extraer conclusiones derivadas del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

La extracción de conclusiones derivadas del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje se asimila en gran medida a la COMPT1, COMPT2 y COMPT14. La percepción sobre su adquisición se sitúa en los puntos centrales: “bastante” como valor más alto (61,5%), seguido, con una diferencia destacable, del nivel “poco” (30,8%). Como sucede con las competencias asimiladas, los dos niveles extremos, se puntúan muy por debajo: “Nada (o casi nada) (3,8%) y “mucho” (3,8%).

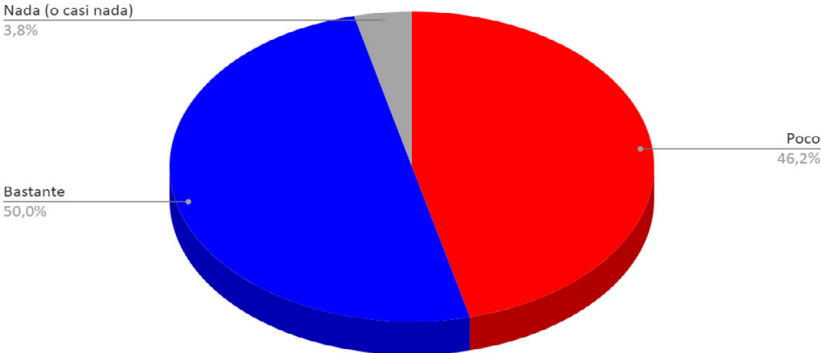
GRÁFICO 5. Valoraciones COMPT5.



Elaborar recomendaciones y directrices que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje tras su análisis.

La COMPT6, relacionada con la elaboración de recomendaciones y directrices para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sigue la tendencia en tanto que se puntúa mayoritariamente en los niveles centrales. La percepción sobre su adquisición es mayor en el punto “bastante” (50%), seguido, aunque con una nimia diferencia, del nivel “poco” (46,2%). El punto “mucho” no recibe ninguna puntuación. El nivel “nada (o casi nada)” recibe el 3,8%.

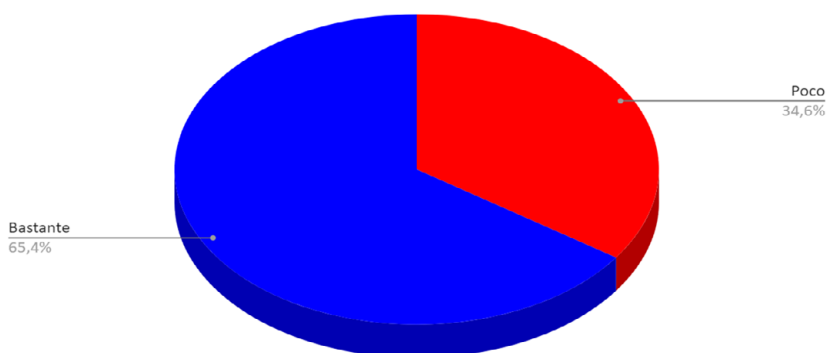
GRÁFICO 6. Valoraciones COMPT6.



Desarrollar propuestas innovadoras de aplicación educativa mediante un análisis crítico de su viabilidad desde diferentes perspectivas.

La COMPT7 contribuye al mantenimiento de la tendencia de las competencias anteriores, a excepción de la COMPT4 en el sentido de recibir puntuaciones en los valores centrales de respuesta y en concreto, una mayor valoración en el punto “bastante” (65,4%). Siendo esto así, la percepción de ser “poco” adquirida también recibe una puntuación a considerar (34,6%), aunque muy por debajo del punto anterior. Como en la COMPT4, el punto “Nada (o casi nada)” y el punto “mucho” no reciben puntuación alguna, sólo recibe valoraciones en los niveles centrales.

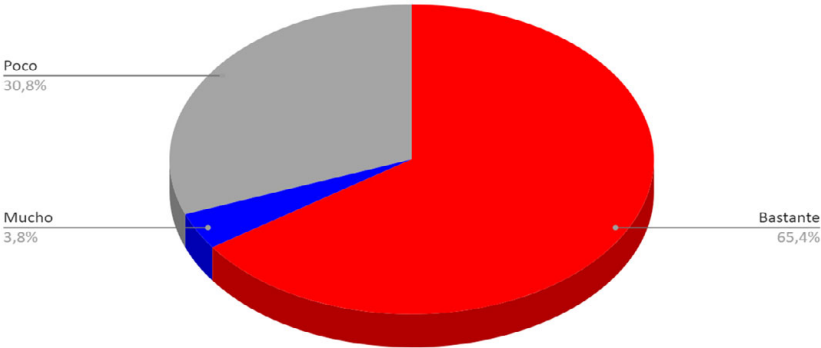
GRÁFICO 7. Valoraciones COMPT7.



Diseñar proyectos de investigación-acción basados en la reflexión desde la práctica docente.

La destreza para diseñar proyectos de investigación-acción basados en la reflexión desde la práctica recibe valoraciones en tres de los cuatro puntos que se establecen en la escala de respuesta del cuestionario. Según el porcentaje de respuestas recibidas, de mayor a menor, se ordenan como sigue: Bastante (65,4%), poco (30,8%) y mucho (3,8%). Como resultado, se mantiene la tendencia mayoritaria en el sentido de puntuar al alza la percepción de estar “bastante” adquirida, seguida (aunque de lejos) de la medida “poco” adquirida y, en último lugar, “muy” adquirida. El punto “nada (o casi nada)” no recibe puntuación alguna.

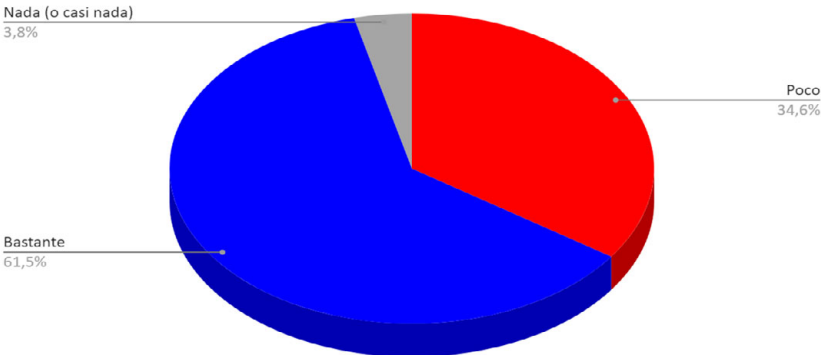
GRÁFICO 8. Valoraciones COMPT8.



Estudiar un tema educativo profundizando en sus fundamentos teóricos hasta conocer el estado actual de la cuestión.

La COMPT9, relacionada con el estudio de un tema educativo profundizando en sus fundamentos teóricos, sigue la tendencia a través de la cual se valora mayoritariamente los niveles centrales de puntuación. La percepción sobre su adquisición es más alta en el punto “bastante” (61,5%), seguido, con una clara diferencia, del nivel “poco” (34,6%). El nivel “mucho” no recibe ninguna puntuación. Y, por su parte, el nivel “nada (o casi nada)” recibe el 3,8%.

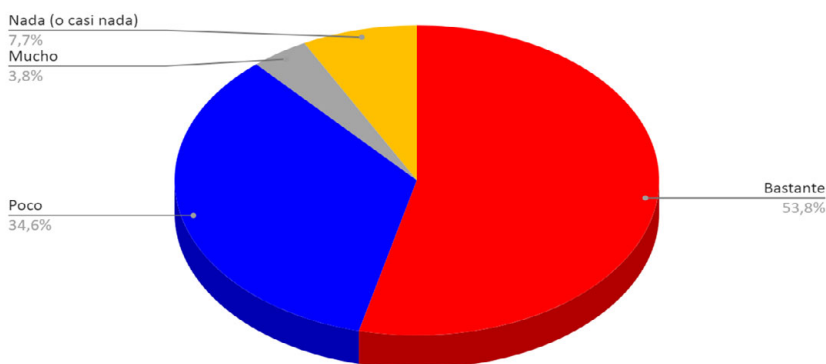
GRÁFICO 9. Valoraciones COMPT9.



Reconocer los diferentes elementos y características que configuran un aula.

El reconocimiento de los diferentes elementos y características que configuran un aula recibe una de las puntuaciones más altas en el nivel de menor intensidad; nada (o casi nada), con un 7,7%. El resultado de las valoraciones del resto de puntos no aporta novedades respecto a las anteriores y mantiene la tendencia adquirida hasta el momento: “Bastante” (53,8%), “poco” (34,6%) y “mucho” (3,8%).

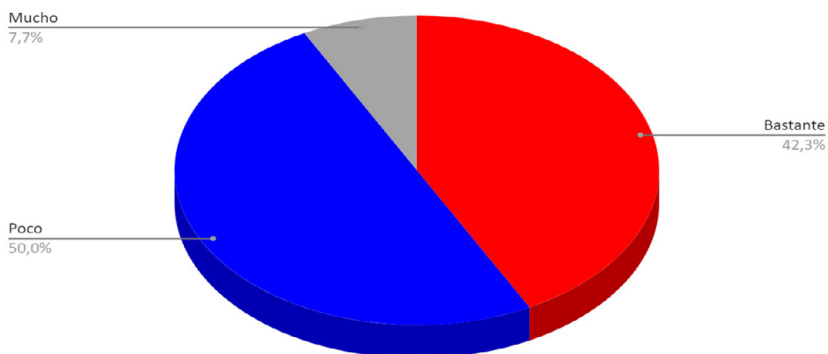
GRÁFICO 10. Valoraciones COMPT10.



Determinar los elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: documentos de planificación, organización y gestión de un centro educativo, metodologías, materiales, horarios y evaluación, entre otros..

La COMPT11, al contrario de la anterior, pero afín al comportamiento de la COMPT4, se aleja de la tendencia mayoritaria y se percibe como una competencia “poco” adquirida en el 50% de los casos. Le sigue muy de cerca el punto “bastante” adquirida (42,3%) y, por último, con mucha más distancia, “muy” adquirida, con un porcentaje del 7,7%. Para esta competencia, el punto “Nada (o casi nada)” no se selecciona en ninguno de los casos.

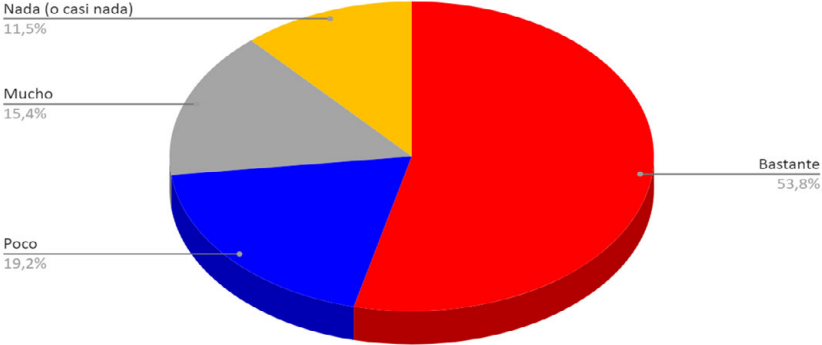
GRÁFICO 11. Valoraciones COMPT11.



Reflexionar sobre la tarea docente y su aplicación en el ejercicio profesional de la especialidad.

La reflexión sobre la tarea docente y su aplicación en el ejercicio profesional de la especialidad es la competencia en la que más se selecciona el punto “muy” adquirida, con un 15,4%. En este grupo de competencias encontramos la COMPT3, la COMPT11, la COMPT16 y la COMPT15. Si bien es verdad que la percepción mayoritaria sobre su adquisición se sitúa en los puntos centrales: “bastante” como valor más alto (53,8%), seguido, con una diferencia destacable, del nivel “poco” (19,2%). Es destable en sentido negativo el hecho de que esta competencia tenga una de las puntuaciones más altas en el extremo “Nada (o casi nada), con un 11,5%, solo superada por la COMPT18, con un 19,2%.

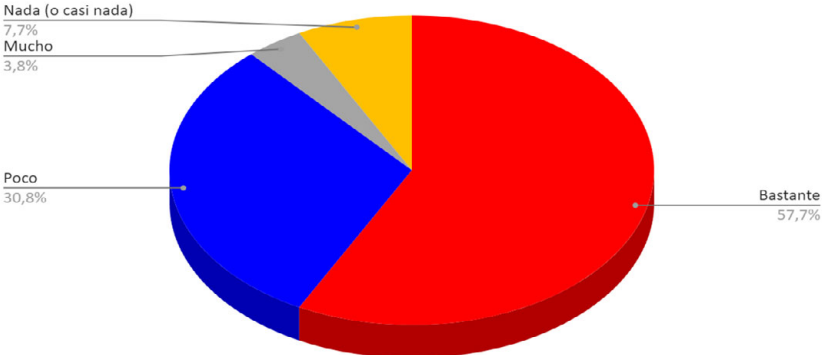
GRÁFICO 12. Valoraciones COMPT12.



Adquirir destrezas de observación, análisis y reflexión sobre los distintos elementos que intervienen en el ejercicio de la práctica docente.

Como se indicaba en el caso anterior, junto a las competencias que se mencionaban, la COMPT13 recibe una de las puntuaciones más elevadas en el punto de menor intensidad; nada (o casi nada), con un 7,7%. El resto de las valoraciones no supone una aportación novedosa ya que mantiene la tendencia mayoritaria hasta el momento: “Bastante” (57,7%), “poco” (30,8%) y “mucho” (3,8%).

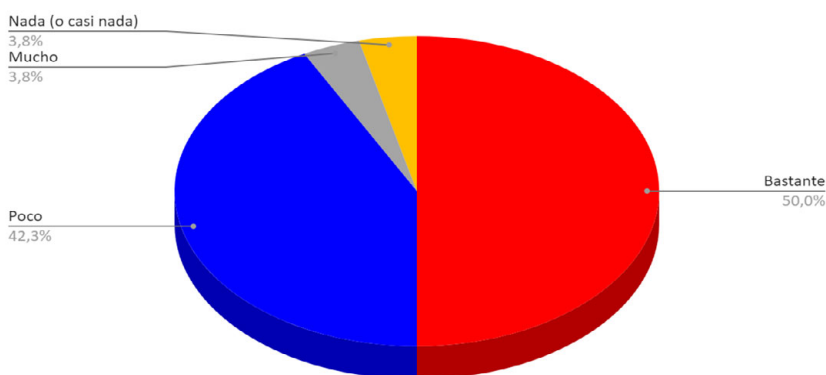
GRÁFICO 13. Valoraciones COMPT13.



Establecer conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos.

La COMPT14, relacionada con el establecimiento de conexiones coherentes entre los conocimientos teóricos adquiridos y la aplicación práctica de los mismos, sigue la tendencia en tanto que se puntúa mayoritariamente en los niveles centrales. La percepción sobre su adquisición es más elevada en el punto “bastante” (50%), seguida, aunque con una escasa diferencia, del punto “poco” (42,3%). Tanto el punto “mucho”, como el “nada (o casi nada)” reciben una puntuación de 3,8% respectivamente.

GRÁFICO 14. Valoraciones COMPT14.

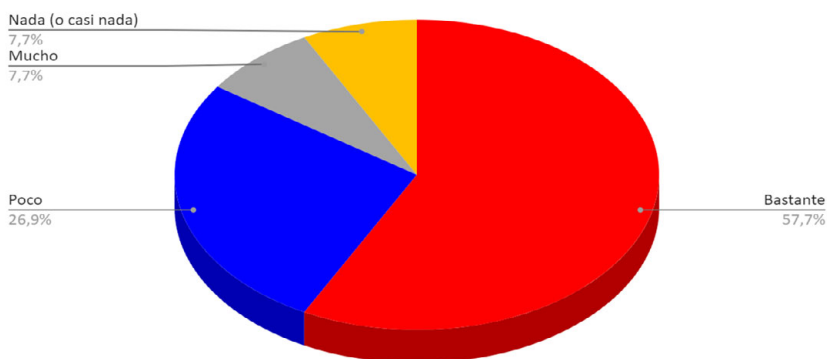


Identificar técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Como en el caso de las COMPT10, COMPT12, COMPT13, COMPT16, COMPT17 y COMPT18, la identificación de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula recibe una de las puntuaciones más altas en el nivel de menor intensidad; nada (o casi nada), con un 7,7%. Lo mismo ocurre en punto “mucho” en el que, junto a la COMPT3, COMPT11, COMPT12 y COMPT16 obtiene una valoración del 7,7%. El resultado de los valores centrales mantiene valores

próximos al de la mayoría de las competencias: “Bastante” (57,7%) y “poco” (26,9%).

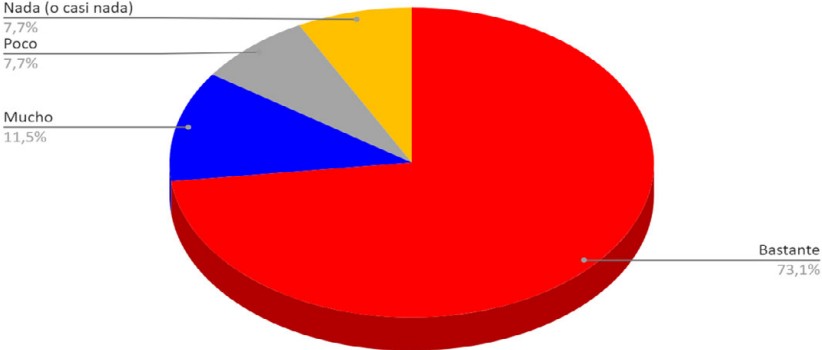
GRÁFICO 15. Valoraciones COMPT15.



Reflexionar sobre la práctica docente y sintetizar una visión de conjunto desde las diversas didácticas y metodologías.

La reflexión sobre la práctica docente y sintetizar una visión de conjunto desde las diversas didácticas y metodologías (COMPT16) es la competencia en la que, tomando en consideración conjuntamente los puntos de mayor intensidad, es la que los estudiantes consideran mejor adquirida. Tanto el punto “bastante”, como “mucho” obtienen de los porcentajes más elevados: 73,1% y 11,5% respectivamente. En consecuencia, los puntos de menor intensidad, igualmente tomados en conjunto, reciben la puntuación más baja; nada (o casi nada) (7,7%) y poco (7,7%).

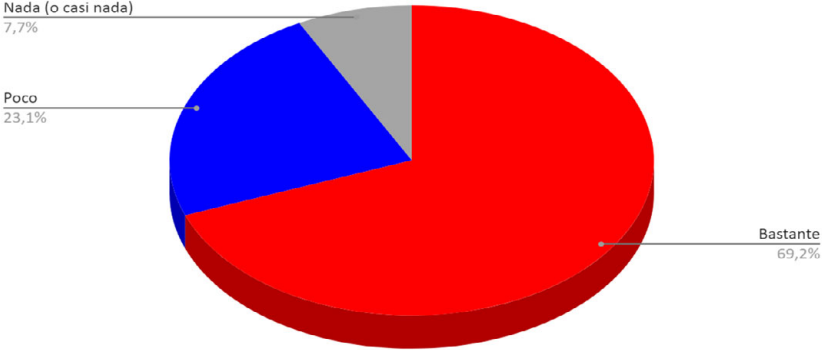
GRÁFICO 16. Valoraciones COMPT16.



Deliberar sobre los planes de mejora que se llevan a cabo en los centros educativos.

La consideración que plasman los encuestados sobre la adquisición de la COMPT17 se registra mayoritariamente en los puntos centrales de la encuesta. Con la misma valoración que la COMPT1, es el punto “bastante” el valor más alto (69,2%), seguido, aunque con una diferencia muy significativa, del nivel “poco” (23,1%). En consecuencia, los niveles extremos logran muy escasa puntuación, obtienen muy baja puntuación: “Nada (o casi nada) (7,7%) y “mucho” directamente no obtiene puntuación alguna.

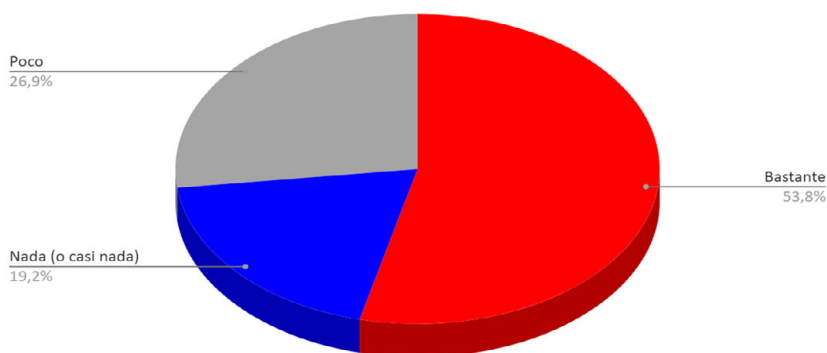
GRÁFICO 17. Valoraciones COMPT17.



Conocer canales de colaboración entre los centros educativos de Educación Secundaria e instituciones de Educación Superior: Universidades, Centros de investigación, entre otros.

Por último, la COMPT18 es la que obtiene una mayor puntuación en el punto de menor intensidad en la escala: Nada (o casi nada) (19,2%). La valoración que se hace del siguiente punto de menor intensidad en la escala, sin ser la mayor, es bastante elevada: Poco (26,9%). Sin embargo, el nivel “bastante” mantiene la tendencia general arrojando una puntuación del 53,8%. Esto último se explica al no haber sido seleccionada por ningún encuestado la opción “mucho”.

GRÁFICO 18. Valoraciones COMPT18.



5. DISCUSIÓN

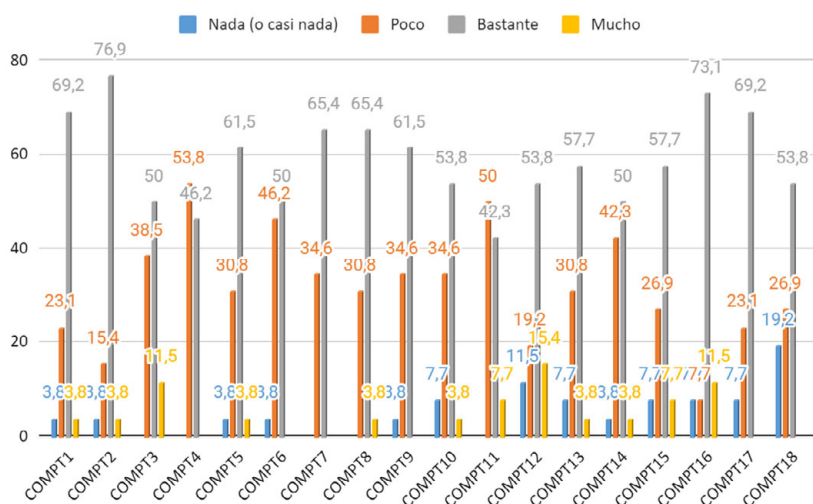
En términos globales, y tomando como referencia la media aritmética de las puntuaciones atribuidas a cada competencia, por cada una de los puntos de la escala, de los resultados se desprende una clara tendencia, por parte de los encuestados, a seleccionar mayoritariamente los puntos centrales de la misma. De esta forma, la primera posición la obtiene el punto de intensidad “bastante” adquirida, con un 58,8% de las respuestas, el segundo lugar, el punto “poco” adquirida, con un 31,6% y finalmente, muy alejado de esta tendencia central, los puntos extremos, con muy escasa diferencia entre ellos: Nada (o casi nada) (5,1%) y mucho (4,5%). La tabla 1 muestra, de manera gráfica, estas consideraciones.

Tabla 1. Puntuaciones globales medias atribuidas a los puntos de escala

Punto escala	Puntuaciones medias
Nada (o casi nada)	5,1
Poco	31,6
Bastante	58,8
Mucho	4,5

De manera desagregada, esta tendencia, así como la disparidad en los porcentajes de respuesta obtenidos entre determinadas competencias, se refleja en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 19. Puntuaciones medias desagregadas por competencias.

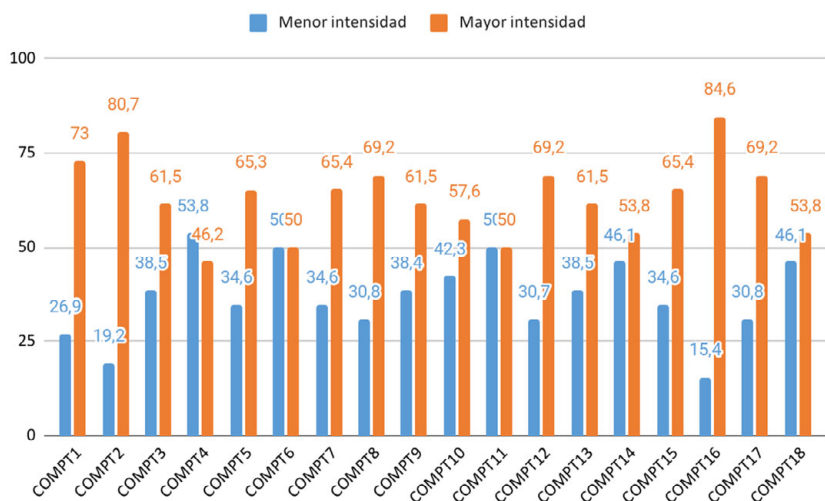


Por otro lado, si tomamos en cuenta los porcentajes de respuesta agrupados en 2 categorías diferenciadas por la intensidad en la que consideran que han adquirido las competencias; *mayor intensidad*: “Bastante” y “mucho” y *menor intensidad*: “Nada (o casi nada)” y “poco”, podemos señalar algunos patrones.

La competencia con mayor intensidad es la COMPT16 (84,6%) y, por el contrario, la de menor intensidad recae, en las

El siguiente gráfico permite visualizarlos:

GRÁFICO 20. Puntuaciones globales desagregadas por agrupamiento de mayor y menor intensidad



6. CONCLUSIONES

Los alumnos que han participado en las Jornadas de Innovación mayoritariamente afirman que han adquirido “bastante” las competencias profesionalizantes para la especialidad de Orientación educativa que se recoge en la Orden EDU/3498/2011. De esta circunstancia únicamente se sustraen la COMPT4 y la COMPT11, en las que estiman que las han adquirido “poco”.

Se confirma, por tanto, la formación relacionada con la innovación educativa y el intercambio de experiencias docentes (buenas prácticas) contribuyen en gran medida a la adquisición de competencias profesionales reguladas, concretamente en la especialidad de orientación educativa del máster de formación del profesorado.

La innovación educativa aporta no solo una cierta actualización y capacitación en el uso de recursos tecnológicos, sino que además permite una reflexión profunda sobre las problemáticas educativas actuales y sus posibles respuestas docentes. Además, facilita la incorporación de

estrategias metodológicas que favorecen a su vez la participación activa de los estudiantes y una valoración mejorada de la calidad docente.

Globalmente, cabe señalar la gran diferencia que se explicita en la intensidad que los estudiantes atribuyen a la adquisición de las competencias, entre los valores extremos y centrales de la escala, en favor de éstos últimos.

7 AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha recibido financiación de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), proyecto «Tutoría colaborativa para un Practicum enfocado a la innovación educativa (PID-06/20)».

8 REFERENCIAS

- Arias Gómez, M., Ortiz Molina, M. y del Carmen, G. (2018). *Perfil y Competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE*. México: Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.
- Burguera, J. L., Arias, J. M., Aguado, M., López, M., Pérez, M. H. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Competencias y vinculación entre Practicum y Trabajo Fin de Grado en Ciencias de la Educación. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3, 1-8. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/965/931>
- Del Pozo Flórez, J. Á. (2012). Competencias profesionales: Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M. (1995) Tecnología educativa e innovación educativa. *Bordón, Revista de Pedagogía* 47, (2), 161-175.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- García, F Juárez, S, y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. [School management and educational quality]. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016
- González Ortiz, J. J. y González Baidez, A. (2015) La universidad como comunidad de innovación y cambio. Fundación Universitaria San Antonio.

- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20, 38-47.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Moreno, M. G. (2000) *Formación de docentes para la innovación educativa*. Sinéctica, 17, 24-332.
- Rosales, C. (2012) Contextos en la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo). Chicago.
<http://hdl.voced.edu.au/10707/156754>.
- Toledo, P. A. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-19.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42122>
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf