

Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 199-214.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>

La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas

Antonia Ramírez García

Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)

Resumen

La finalidad de este trabajo es mostrar el posicionamiento de los maestros cordobeses ante su propia formación en competencias y los aspectos que definirían un nuevo modelo formativo, así como conocer si su perfil profesional condiciona dicho posicionamiento. La investigación se sustenta en un diseño empírico y descriptivo. Los participantes fueron 245 docentes cordobeses de educación primaria, a quienes se suministró un cuestionario elaborado *ad hoc* para este estudio. Los resultados obtenidos muestran que variables como la coordinación de proyectos o una formación dual básica influyen en manifestaciones como la necesidad de un cambio en los procesos de formación docente. Como conclusión se plantea la gestación de un modelo formativo centrado en el contexto educativo.

Palabras clave

Formación permanente; competencias básicas; educación primaria; innovación.

Training teachers in primary education about based competences

Abstract

The aim of this paper is to show the positioning of Cordoba teachers in front of their own training about key competences and aspects that define a new training model, as well as to

Contacto:

Antonia Ramírez García, ed1ragaa@uco.es, Avda. San Alberto Magno s/n, 14004.

Proyecto de investigación *Detección de las necesidades formativas del docente en la operativización de las competencias básicas. Diseño de una propuesta de formación (PIV-018/09)*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

know if your professional profile conditions such positioning. The research is based on an empirical and descriptive design. Participants were 245 primary school teachers from Córdoba. A questionnaire was developed ad hoc for this study. Results show that coordinate a project or have a dual basic training influence the need for a change in the processes of teacher training. In conclusion, it is necessary a training teacher model focused on the educational context.

Key words

Based competences; lifelong learning; primary education; innovation.

Introducción

Nos encontramos en plena reordenación de los sistemas educativos, debido en esencia a las transformaciones que ha supuesto la sociedad del conocimiento, la integración de saberes complejos o la necesidad de dar respuesta a una sociedad en continuo cambio que exige trabajadores y ciudadanos productivos y multifuncionales (Pérez & Gonçalves, 2013; Santoveña, 2012). Estos nuevos requerimientos se traducen en una preocupación por la educación que reciben los ciudadanos del mañana, por ello en el ámbito internacional se han adoptado decisiones tendentes a fortalecer un diseño educativo sustentado en el desarrollo de competencias.

En España, profesorado, alumnado y familia se han visto inmersos en un cambio legislativo, el iniciado con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), cuya finalidad era ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y demandas de las personas y los grupos sociales, al tiempo que comprometerse con los objetivos educativos definidos por la Unión Europea para los próximos años, entre ellos, mejorar los niveles educativos españoles y responder a las exigencias económicas internacionales (Tchibozo, 2011). Para superar este reto se propuso la inclusión de las competencias básicas en el currículum escolar, unas competencias que, según De la Orden (2011), encuentran un origen próximo en la reforma de la capacitación inicial de los maestros en Estados Unidos y en la renovación de la formación profesional en diversas partes del mundo.

Por su parte, Carabaña (2011, p.21) manifiesta que “la idea de competencia y de su relevancia para la enseñanza se adapta mejor a la formación profesional que a la enseñanza general. La diferencia es que en aquella partimos de algo definido, el puesto de trabajo, mientras que en la enseñanza general partimos de algo indefinido, -la vida-”. Quizás esta situación haya contribuido a encontrar más de cien definiciones del término “competencia”, incluida la propuesta por PISA (2008, p.18) “una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes” o la inicial elaborada por los responsables del Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies):

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2002, p.8).

En todas las definiciones analizadas se manifiesta la necesidad de aplicación de los conocimientos y destrezas. De este modo, el alumnado de enseñanza obligatoria tendrá que movilizar a lo largo de su escolarización obligatoria distintas competencias básicas:

competencia en comunicación lingüística; matemática; competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y social; cultural y artística; social y ciudadana; tratamiento de la información y competencia digital; aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Su incorporación al currículo implica centrarse en aquellos aprendizajes considerados imprescindibles desde una perspectiva integradora y orientada a la aplicación de los saberes adquiridos, por ello las competencias se consideran básicas.

Las competencias exigen ser definidas en dos ámbitos: semántico y operativo. Desde una perspectiva semántica, se han constatado múltiples definiciones del término (Coll, 2007; Zabala & Arnau, 2008; Tiana, 2011, entre otros). Sin embargo, no sucede del mismo modo con su definición operativa, esta no ha sido realizada en ninguno de los niveles de concreción curricular -Comunidad Autónoma, centro educativo y docente-, y es esta última toma de decisiones la que implica un mayor esfuerzo al profesorado. La operativización de las competencias se hará efectiva cuando interaccionen con los demás elementos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), solo entonces se producirá su articulación en el currículum, al tiempo que se habrá eliminado la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual. En este sentido, Carabaña (2011, p.23) sentencia “el resultado, sin embargo, es decepcionante por lo que se refiere al carácter operacional”. De nada sirve proponer al profesorado un listado de competencias, subcompetencias, descriptores, aspectos distintivos o indicadores, si no se les aclara qué han de hacer con ellos. Así, la adopción de un currículum basado en competencias básicas supone, pues, un cambio metodológico del docente y una formación y orientación específica que le guíe en el camino.

La importancia de este cambio ha propiciado que desde la Comisión Europea se financie una investigación para comparar la política y las prácticas llevadas a cabo en los sistemas educativos de 27 Estados miembros de la Unión respecto a la implementación de las ocho competencias básicas en centros de educación primaria y secundaria. Este nuevo elemento curricular se ha introducido en cada país a través de diferentes caminos: cambios en la legislación educativa, revisión del currículum y/o introduciendo objetivos complementarios en la normativa e instrucciones referidas al currículum. Esto ha originado diferencias en la importancia dada por los países a: 1) un nuevo currículum, guías docentes, documentos de enseñanza y aprendizaje o libros de texto; 2) nuevas formas de evaluación de los aprendizajes y de los resultados del proceso (incluyendo el control de la calidad y el papel de los inspectores en los países que cuentan con ellos); 3) la formación para el profesorado y directores de los centros. Asimismo, el estudio muestra que en la mayoría de los países los programas de formación para docentes y directores han sido insuficientes, por lo que se demanda una revisión de los estándares de estos programas, el equilibrio entre cursos teóricos y periodos de prácticas y una mayor especificidad en la formación de los directores escolares (Gordon et al., 2009).

Las investigaciones de Pepper (2011) y Halász & Michel (2011) coinciden con el estudio encargado por la Comisión en la constatación de las escasas evidencias que existen entre los países miembros de una evaluación sistemática de los resultados del proceso de implementación de las competencias y de la formación del profesorado.

En cuanto a la formación del docente González-Vallinas, Oterino & San Fabián (2007) también afirman que son insuficientes las investigaciones realizadas en torno a la formación del profesorado tanto en Estados Unidos (Wayne, 2002; Darling-Hammond y Sykes, 2003; Gandara, Rumberger, Maxwell-Jolly & Callahan, 2003; Humphrey, Koppich & Hough, 2005) como en Europa (Eurydice, 2001; Reynolds, 2003). Del mismo modo, las existentes muestran un desequilibrio en la formación de los docentes, situación que también ha constatado el mencionado estudio de la Comisión Europea o Chisholm, Fennes & Spanring

(2008) de forma concreta para Austria, China, la República Checa, Dinamarca, Hungría, Malasia, Tailandia y Reino Unido, así como Struyben & De Meyst (2010) para Flandres (Bélgica) o Piesanen & Välijärvi (2010) para Cataluña (España), Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Rumanía y Escocia (Reino Unido).

A pesar de este panorama y de afirmaciones como las de Parra, Pérez, Torrejón & Mateos (2010, p. 79), quienes reconocen la existencia de distintas cuestiones por las que “las escuelas no funcionan de forma satisfactoria, entre las que se encuentra la formación inadecuada de los profesores”, la formación docente se considera como una dimensión de gran trascendencia en la calidad educativa (Pagalajar, 2014). Por ello, es necesario que se configure un modelo formativo del docente coherente con las nuevas demandas y requerimientos tanto del sistema educativo como del productivo.

En esta dirección, la Comisión Europea ya dilucidaba en 2007 que la incorporación de las competencias básicas requería de una nueva formación de los maestros enmarcada en el concepto de *longlife learning*, que les permitiese adaptarse a las innovaciones educativas. Por ello en agosto de 2007 la Comisión presentó en Bruselas una serie de propuestas destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado de todos los Estados de la Unión Europea (IP/07/1210, 2007), fruto de un análisis previo realizado por la propia Comisión (*Key topics in education in Europe*. Volume 3) y donde se mostraba que los sistemas actuales de formación del profesorado no conseguían responder a las necesidades creadas (Eurydice, 2002). Algunos de los aspectos sobre los que se reflexionan en el capítulo cuarto de este análisis son la voluntariedad de la formación, las condiciones en las que se imparte la formación permanente: organización y tiempo, la planificación de la formación permanente, el organismo responsable de la formación y el contenido de la formación, entre otros.

En España, el Ministerio de Educación (2011) en los últimos años ha llevado a cabo determinadas acciones para favorecer la formación permanente del profesorado entre las que se encuentran la Red Europea sobre políticas de formación del profesorado o el Cluster Formación del Profesorado.

Las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas pusieron en marcha diferentes iniciativas con el fin de que diferentes agentes educativos y la comunidad escolar conectasen con las competencias básicas y sus implicaciones tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de evaluación. En el caso de Andalucía, las acciones se han situado en la formación a través de congresos, cursos y/o jornadas, así como en la concesión de ayudas a proyectos de elaboración de materiales y recursos didácticos, de innovación e investigación educativa en torno a las competencias básicas. Uno de estos proyectos de investigación es el PIV 018/09 “Detección de las necesidades formativas en la operativización de las competencias básicas. Diseño de una propuesta de formación”, este ha tratado de identificar aquellos aspectos en los que los maestros de educación primaria han de ser formados para responder a la imbricación de las competencias básicas en el currículo escolar. Así, pues, es necesario continuar con la labor iniciada por la Comisión Europea para analizar la realidad de la aplicación de las competencias básicas en las aulas y si la formación del profesorado juega un papel trascendental en la misma. El estudio que se presenta se sitúa en este marco de referencia y el interrogante de investigación que se plantea queda definido del siguiente modo: *¿condiciona el perfil de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Córdoba su posicionamiento respecto a la formación en torno a las competencias básicas?*, es decir, si su consideración sobre diferentes aspectos vinculados a la formación recibida sobre las competencias básicas se ha visto influida por su perfil profesional.

Esta investigación se propone alcanzar dos objetivos en relación a la formación del docente:

1. Identificar el posicionamiento de los maestros cordobeses ante su propia formación en competencias y los aspectos que definirían un nuevo modelo formativo para responder a las demandas educativas.
2. Determinar si el perfil profesional de los docentes cordobeses influye en el posicionamiento que adoptan ante la formación docente necesaria para acometer con éxito la operativización de las competencias básicas.

Metodología

Esta investigación se sustenta en un diseño empírico, de naturaleza descriptiva y con carácter transversal. Asimismo, siguió las siguientes fases: planteamiento del problema de investigación, delimitación de los objetivos del estudio, formulación de interrogantes, identificación y denominación de variables, diseño de la investigación, descripción de la muestra, delimitación del instrumento de recogida de información y técnicas de análisis de datos.

Participantes

La población de estudio de esta investigación se corresponde con los maestros que ejercieron docencia en Córdoba capital y provincia en la etapa de Educación Primaria en 2009. Una vez obtenido el total de la población (N=2671), siguiendo a Arkin & Colton (1962) se procedió a establecer una muestra significativa con un error muestral de $\pm 4,85\%$, encuestándose a 245 maestros. El perfil de los participantes queda recogido en la tabla 1, destacando un porcentaje mayoritario de hombres (59.83%) que de mujeres (40.10%) y lógicamente un mayor número de docentes cuyo centro de trabajo se ubica en la provincia (76,4%). En cuanto a la formación recibida, un 39,4% manifiesta haber recibido algún curso de formación en los últimos tres años, mientras que un 33,3% expresa que esta formación ha sido específica en competencias básicas.

Tabla 1.

Perfil profesional de los encuestados

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Mujeres	96	40.17%
	Hombres	143	59.83%
Edad	De 21 a 30 años	37	15.1 %
	De 31 a 40 años	58	23.6 %
	De 41 a 50 años	85	34.6 %
	De 51 a 60 años	60	24.4 %
	Más de 60 años	5	2 %
Lugar de trabajo	Córdoba capital	58	23.6 %
	Córdoba provincia	188	76.4 %
Tiempo de servicio	Menos de 1 año	8	3.4 %
	De 1 a 10 años	73	31.1 %
	De 11 a 20 años	60	25.5 %
	De 21 a 30 años	54	23.0 %
	Más de 30 años	40	17 %
Especialidad	Educación primaria	145	59.4 %
	Educación física	24	9.8 %

	Educación musical	16	6.6 %
	Lengua extranjera	28	11.5 %
	Pedagogía terapéutica	23	9.4 %
	Audición y lenguaje	8	3.3 %
Cargo ocupado	Miembro del equipo directivo	41	17.1 %
	Coordinador/a de ciclo	56	23.3 %
	Sin cargo	143	59.6 %
Tutorización	Tutor o tutora	165	68.46 %
	No tutor o tutora	76	31.54 %
Coordinación de proyectos	Sí	179	75.8
	No	57	24.2
Formación genérica	Cursos de formación	97	39.4 %
	Grupos de trabajo	47	19.1 %
	Las dos opciones	48	19.5 %
	Ninguna formación	54	22 %
Formación específica en competencias	Cursos de formación	82	33.3%
	Grupos de trabajo	21	8.5%
	Otras opciones formativas	22	8.9%
	Todas las opciones	7	2.8%
	Cursos de formación y grupos de trabajo	40	16.3%
	Ninguna formación	74	30.1%

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos se destaca que la recogida de la información partió de la puesta en marcha de dos focus groups, uno integrado por docentes de Córdoba provincia (7 mujeres y 3 hombres de cuatro centros educativos distintos) y otro compuesto por maestros de Córdoba capital (5 mujeres y 1 hombre de tres centros educativos distintos), a todos ellos se les garantizó el anonimato, al igual que a los docentes que cumplimentaron el cuestionario. A partir de los datos obtenidos en ellos se procedió a la confección de los ítems que integran el cuestionario que constituiría la base de la investigación. En la elaboración del mismo se han seguido una serie de pasos:

Paso 1. Elaboración provisional del cuestionario. Se diseñó un cuestionario ad hoc a partir de una escala de medición tipo Likert, siendo 1 el grado mínimo y 5 el grado máximo de acuerdo con la afirmación propuesta. Se presentó el cuestionario a diez profesores y profesoras de la Universidad de Córdoba, Sevilla y Huelva pertenecientes a las Áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Didáctica y Organización Escolar para realizar una validez de contenido a través de una tabla de especificaciones en la que se valoraba la pertinencia e idoneidad de los ítems. En términos generales la valoración fue positiva, el aspecto más negativo fue el referido a la extensión del cuestionario y las preguntas que hacían referencia a los nuevos términos empleados en el ámbito educativo: operativización, indicadores de logro o niveles de dominio. De este modo, se eliminaron seis ítems y se reagruparon siete afirmaciones.

Paso 2. Pilotaje del cuestionario. La prueba piloto se realizó a 47 sujetos, siguiendo las aportaciones de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista (2006), quien señala que cuando nos enfrentamos a una muestra de 300 sujetos o más lo ideal es realizar la prueba con entre 30 y 60 personas. Para estimar la fiabilidad del cuestionario se implementó la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente

medio de 0.897 en la prueba piloto y en la aplicación definitiva de 0.939. Asimismo, se realizó un Análisis Factorial y una prueba de significación, que propuso la modificación de la redacción de ocho ítems que no alcanzaban la significación establecida $<.05$, estos hacían referencia también a aquellos términos nuevos introducidos por la reforma puesta en marcha con la LOE (2006), por ello se aclararon los términos brevemente en el mismo cuestionario.

Paso 3. Elaboración definitiva del cuestionario. Se corrigieron los posibles errores y se procedió a la aplicación. El cuestionario definitivo, tras la eliminación de seis ítems, reagrupación de siete y modificación de la redacción de ocho afirmaciones, estuvo constituido por 77 ítems de respuesta cerrada, de los cuales 11 aludían a la opinión del profesorado sobre la formación, aspectos que abordamos en este artículo. Se halló la medida de adecuación muestral KMO para los 66 ítems de la escala y se obtuvo un resultado de 0.850, lo que evidenciaba garantías de obtener un buen resultado. De igual modo, la prueba de esfericidad de Barlett (8644,075; $p=0.000$) mostró la adecuación del Análisis Factorial para la explicación de los datos. Asimismo, el análisis de la matriz de correlaciones (determinante=1.00E-025) proporcionó valores próximos a 0.

Tras la obtención de las comunalidades mediante el análisis de componentes principales, se obtuvieron valores comprendidos entre 0.595 (en un solo ítem) y 0,879. Por este motivo se decidió mantener este método para la extracción de factores, obteniéndose 15 factores que explicaban el 72.722% de la varianza.

Posteriormente, se decidió reducir el número de factores, de tal forma que pudiera situarse en el límite del 50-60% establecido por Henson y Roberts (2006) en su estudio sobre el empleo del análisis factorial exploratorio. En este caso, el límite lo encontramos en 7 factores, que explicaban el 56.993% de la varianza (ver figura 1).

Factores	Descripción del factor	Ítems
1	Capacitación del docente para iniciar el proceso de incorporación de las competencias básicas al aula	21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56
2	Conocimiento del docente sobre las competencias básicas y el currículo escolar	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 31,32, 42, 50, 51, 52
3	Orientación, asesoramiento y formación recibida por el profesorado sobre las competencias básicas	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
4	Coordinación docente	33, 34, 35, 36, 44
5	Diseño de la programación didáctica y uso de editoriales	27, 28, 29, 37
6	Nuevo modelo de formación del profesorado	70, 71, 72, 73, 74,75
7	Propuesta de tareas escolares por parte del docente	45

Figura 1. Distribución de ítems entre los factores resultantes.

El primer factor recoge la percepción que tiene el profesorado sobre su propia capacitación para realizar un análisis curricular de las competencias básicas e iniciar una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula que incorpore las competencias básicas.

Un segundo factor aglutina ítems dirigidos a determinar el conocimiento que los docentes manifiestan poseer sobre el currículo escolar y las competencias como nuevo elemento integrante del mismo de acuerdo con lo expresado en la normativa educativa.

En el tercer factor se incluyen tanto ítems vinculados a la opinión que tiene el profesorado sobre la orientación que ha recibido en torno a las competencias básicas y su proceso de operativización en el aula, como a la formación que se oferta para hacer frente a este nuevo reto.

El cuarto factor se centra en el planteamiento que el docente posee sobre los procesos de coordinación necesarios para acometer con éxito la inclusión de las competencias básicas en el centro y en el aula.

El diseño de la programación de aula del docente basado en los proyectos editoriales y otras ayudas proporcionadas por las distintas editoriales configuran un quinto factor.

En el sexto factor se integran los ítems que aluden directamente al posicionamiento que el docente muestra sobre la formación del profesorado y su necesidad de transformación o incorporación de la obligatoriedad de la misma, entre otras cuestiones.

Finalmente, se establece un último factor que solo incorpora un ítem y que hace referencia a propuestas realizadas por el docente para que el alumnado las elaborara en casa.

Por tanto, los ítems que se corresponden con la *formación docente en competencias* saturan en dos factores, tal y como se puede apreciar en la tabla 2. El primero de ellos alude a aspectos vinculados con la opinión de los docentes sobre la formación recibida y su experiencia profesional para acometer la operativización de las competencias básicas en los centros educativos. Por su parte, el segundo se centra en las creencias del profesorado sobre aspectos que pudieran configurar un nuevo modelo de formación docente y su predisposición a participar en el mismo.

Tabla 2

Matriz de estructura factorial y fiabilidad

Ítems	Factores		α de los ítems en cada factor
	3	6	
66	0.470		0.910
67	0.492		0.912
68	0.657		0.905
69	0.428		0.914
70		0.333	0.729
71		0.351	0.739
72		0.771	0.724
73		0.742	0.706
74		0.368	0.712
75		0.547	0.777
α del factor	0.913	0.757	

Los ítems 66 a 69 comparten el factor 3 con otros ítems diferentes y que se encuentran vinculados a la orientación recibida por los docentes sobre el proceso de operativización de las competencias básicas. Para comprobar si se producía una subdivisión del factor en subescalas que abordaran la diferenciación entre orientación y formación docente, se volvió a realizar un análisis factorial a todos los ítems que lo integraban. Los resultados mostraron la carga de todos los ítems en un mismo factor.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se produjo de forma aleatoria entre los diversos centros educativos, procurando que hubiese participación de las cinco zonas en las que se organizativa educativamente la provincia de Córdoba. Se suministraron personalmente a miembros de distintos claustros de profesorado 500 cuestionarios, de los cuales solo 245 fueron cumplimentados.

Análisis estadístico

El análisis de datos comenzó con un análisis descriptivo tanto de las variables independientes -sexo, edad, lugar de trabajo, tiempo de servicio como docente, especialidad impartida, cargo ocupado en el centro, ejercicio de la tutoría, coordinación de proyectos, formación genérica realizada, formación específica en competencias básicas-, como de las variables dependientes -formación inicial, experiencia docente, formación en centros de profesorado, formación en centros y nuevo modelo formativo-. En ambos casos se calcularon la distribución de frecuencias, estadísticos de tendencia central y medidas de dispersión. Posteriormente, se realizó un análisis inferencial a través de pruebas de significación como la *t* de Student o el Análisis de la Varianza (ANOVA) según la variable y tomando como referencia un valor ≤ 0.05 . Finalmente, se utilizó como prueba *post hoc* la prueba de Tukey. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas SPSS 18.

Tras estos análisis, se procedió a la descripción de los resultados y la discusión de los mismos, tal y como se recoge a continuación.

Resultados

Las diferentes manifestaciones del profesorado de Córdoba capital y provincia respecto a la formación docente han quedado recogidas en la tabla 3.

Tabla 3

Dimensión Formación del Profesorado.

Formación del profesorado	Media	Desviación típica	N
66. Creo que la formación académica inicial recibida es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas.	2,22	1,026	241
67. Pienso que la experiencia docente es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas	2,64	1,067	244
68. Considero que los cursos ofrecidos por los CEP son adecuados para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas	2,63	0,997	238
69. Pienso que la formación en centros es adecuada para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas	3,13	1,047	241
70. Creo que es necesario establecer nuevos modelos de formación docente	3,95	0,971	239
71. Estoy dispuesto a que un asesor entre en mi clase para orientarme en el proceso de operativización de las competencias básicas	3,51	1,226	242
72. Creo que la formación continua es un derecho del docente	4,39	0,752	245
73. Creo que la formación continua es un deber del docente	4,28	0,846	242
74. Entiendo que la formación del docente debe ser obligatoria todos los años	3,41	1,242	241
75. Considero que estoy suficientemente preparado para afrontar el	2,98	1,008	244

proceso de operativización de las competencias básicas			
76. Estoy interesado en participar en actividades de formación relacionadas con el proceso de operativización de las competencias básicas	3,68	0,033	244

Los resultados arrojan datos de interés, entre ellos que ni la formación inicial ($\bar{x}=2,2$), ni la experiencia docente ($\bar{x}=2,64$) es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas; asimismo, el profesorado apoya la formación en centros ($\bar{x}=3,13$), frente a los tradicionales cursos impartidos en los centros del profesorado ($\bar{x}=2,63$) y aboga por establecer nuevos modelos de formación docente ($\bar{x}=3,95$), así como la posibilidad de que un asesor entre en el aula ($\bar{x}=3,51$).

El profesorado considera que la formación es un derecho ($\bar{x}=4,39$), en mayor medida que un deber ($\bar{x}=4,28$); en contrapartida, no todos los docentes opinan que la formación continua debiera ser obligatoria todos los años ($\bar{x}=3,41$).

Asimismo, el profesorado afirma que no está lo suficientemente preparado para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas ($\bar{x}=2,98$).

La homogeneidad de respuesta varía en función de las cuestiones; en este sentido, cabría destacar una mayor dispersión en las cuestiones relativas a la posibilidad de que un asesor compartiera determinados momentos en el aula con el docente y a que la formación permanente fuese obligatoria todos los años.

Tras el análisis de las medias y las desviaciones típicas, se procedió a aplicar pruebas de contraste de hipótesis en función de las variables estudiadas. Al mismo tiempo, se decidió hacer un tratamiento diferenciado entre los ítems que aludían a la formación del docente, pero que compartían factor con otros ítems (factor 3), y aquellos otros que integraban un factor (factor 6). En el primer caso, cada ítem se consideró como una variable dependiente, mientras que en el segundo, el factor actuaba como variable dependiente. Las diferentes pruebas estadísticas (t de Student o ANOVA) fueron aplicadas a todas las variables independientes según su naturaleza; no obstante, en este apartado solo se especifican aquellas en las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

De este modo, al aplicar la prueba de t en los primeros ítems, estas solo se produjeron en las variables sexo y coordinación de proyectos.

a) Variable sexo: Las mujeres ($\bar{x}=2,79$), frente a los hombres ($\bar{x}=2,45$), opinan en mayor medida que los cursos ofertados por los centros de profesorado son adecuados para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas ($t=2.646$, $p=0.009$).

b) Variable coordinación de proyectos: El profesorado que ha participado durante el curso académico 2008/09 en la coordinación de algún proyecto en el centro educativo ($\bar{x}=3,41$) considera en mayor grado que quien no ha coordinado ($\bar{x}=3,03$) que la formación en centros es adecuada para acometer el proceso de operativización ($t=-2.302$, $p=0.022$).

En el *Análisis de Varianza* llevado a cabo y su posterior prueba *post hoc* (HSD Tukey) se apreciaron diferencias estadísticamente significativas solo en las variables cargo docente, tiempo de servicio y formación general. Los resultados han sido los siguientes:

a) Variable *cargo docente*: El profesorado que no ha ocupado un cargo directivo durante el presente curso escolar ($\bar{x}=2,77$), frente al profesorado que ha sido coordinador de ciclo ($\bar{x}=2,32$), opina en mayor grado que los cursos ofrecidos por el centro del profesorado son adecuados para cometer el proceso de operativización ($F=1.799$, $p=0.016$).

b) Variable *tiempo de servicio*: El profesorado con un tiempo de servicio comprendido entre 1 y 10 años ($\bar{x}=2,41$) considera en menor medida que la experiencia docente es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas, frente al profesorado con más de 30 años de servicio ($\bar{x}=3,03$), quien lo afirma con mayor rotundidad ($F=2.736$, $p=0.030$).

c) Variable *formación general*: El profesorado que ha participado tanto en cursos de formación, como en grupos de trabajo ($\bar{x}=2,96$) percibe con mayor claridad que aquel que ha elegido otras opciones formativa o ninguna que los cursos ofrecidos por el centro del profesorado son adecuados para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=6.859$, $p=0.000$).

Igualmente, quienes han formado parte, tanto de cursos formativos como de grupos de trabajo, consideran en mayor medida ($\bar{x}=3,34$) que el resto de docentes que la formación en centros es adecuada para llevar a cabo el proceso aludido con anterioridad ($F=3.366$, $p=0.019$).

Las diferencias estadísticamente significativas halladas entre las variables independientes y la variable dependiente “nuevo modelo de formación del profesorado” se pueden observar en la tabla 4, destacando aspectos como la especialidad impartida por los docentes, su formación genérica y la coordinación de proyectos en los centros educativos.

Tabla 4

Diferencias estadísticamente significativas. Prueba de t de Student y ANOVA.

Variable independiente	t	F	P	HSD Tukey (sig.)	\bar{x}
Especialidad impartida		2.803	0.018	0.016	Lengua extranjera= 28.61 Audición y Lenguaje=22.75
Formación genérica		4.760	0.010	0.007	Curso de formación=27.23 Grupo de trabajo=24.70
Coordinación de proyectos	-3.514		0.001		Sí= 28.20 No= 25.77

Discusión y conclusiones

Al inicio de estas páginas se establecían los objetivos planteados para esta investigación. Respecto al primero de ellos, *identificar el posicionamiento de los maestros cordobeses ante su propia formación en competencias y los aspectos que definirían un nuevo modelo formativo para responder a las demandas educativas*, cabe señalar que ni la formación inicial ni la experiencia docente son suficientes, a su juicio, para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas. Esto nos lleva a pensar que el profesorado requiere una formación acorde a las nuevas tareas que se les exige, tal y como expresa al no sentirse plenamente preparado para acometer, por ejemplo, un proceso de operativización de las competencias básicas. En este sentido, los docentes apoyan la formación en los propios centros educativos, frente a los tradicionales cursos impartidos en los centros de profesorado. Asimismo, manifiestan que es necesario generar nuevos modelos de formación, en los que esta se conciba no sólo como un derecho, sino también como un deber del docente. La presencia de un asesor podría ser una de las novedades que incorporase este nuevo modelo. Finalmente, aunque los maestros están dispuestos, por término medio, a participar en actividades formativas, no se decantan porque a éstas se les atribuya un carácter obligatorio.

En cuanto al segundo objetivo, *determinar si el perfil profesional de los docentes cordobeses influye en el posicionamiento que adoptan ante la formación docente necesaria para acometer con éxito la operativización de las competencias básicas*, se puede mencionar que, tanto la coordinación de algún tipo de proyecto llevado a cabo en el centro, como la formación genérica recibida por los docentes son los aspectos que en mayor medida condicionan la opinión del profesorado al respecto. Por un lado, la vinculación de los docentes con los proyectos supone una mayor preferencia por la formación permanente dentro del propio centro y una apuesta por un nuevo modelo formativo. En esta dirección, la formación en centros se puede considerar como un avance de este nuevo modelo de formación docente, ya que comenzó a implantarse al mismo tiempo que el desarrollo de las competencias básicas en el aula. Por otro lado, resulta paradójico comprobar que una formación genérica, en detrimento de otra específica en competencias, influye en mayor medida en la opinión del profesorado sobre la formación en centros de profesorado y sobre la mencionada necesidad de un cambio en el modelo. Al mismo tiempo, es necesario que el docente participe en distintas opciones formativas para apreciar con mayor claridad esta situación.

En lo que concierne al interrogante de investigación planteado, *¿condiciona el perfil de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Córdoba su posicionamiento respecto a la formación en torno a las competencias básicas?*, los resultados indican que, en cierto modo, el perfil docente sí condiciona este posicionamiento. Algunos aspectos como el sexo, el cargo docente, el tiempo de servicios o la especialidad del profesorado inciden de manera directa en su concepción sobre la dicotomía de una formación en centros educativos o los tradicionales cursos ofertados por los centros de profesorado. Sin duda, son la coordinación de proyectos y la formación genérica recibida los factores que más inciden en este condicionamiento. No obstante, sería necesario ampliar aún más la investigación y analizar otros posibles rasgos que pudieran ofrecer un mayor conocimiento de la situación actual de la formación en competencias.

Las conclusiones de este estudio se centran en que se requiere establecer nuevos modelos de formación que ayuden al docente en este nuevo desempeño que se le ha encomendado, algo que ya apuntaban Barquín y Fernández (2002) en su estudio sobre la formación permanente del docente andaluz. Un nuevo modelo que gire en torno al propio centro educativo, según lo manifestado por García-Ruiz y Castro (2012, p.301) al señalar que “las necesidades de formación han de estar originadas en las demandas del contexto de cada centro educativo” o sustentado en el enfoque “realista” propuesto por Korthagen (2010) para una formación del profesorado basado en la continua interrelación de teoría y práctica a lo largo de cualquier proceso formativo, perspectiva también asumida por Sykes, Bird y Kennedy (2010).

La investigación ha revelado también que existen diferencias en la opinión de los docentes en función de un perfil definido. En este sentido, cabría la posibilidad de pensar que la participación en la gestión de un centro propicia que los docentes se encuentren más en contacto con las necesidades formativas que les exigen los nuevos tiempos y las nuevas tareas que se les plantean. Ya planteaba el estudio de Gordon et al. (2009) la posibilidad de que los directores contasen con una formación más específica en este campo, dadas sus atribuciones.

Si bien esta investigación se circunscribe a la provincia de Córdoba y debería generalizarse a una población más amplia, presenta algunas evidencias que manifiestan la necesidad de redefinir el modelo de formación de los docentes. En esta línea, asesores de los centros de profesorado de Córdoba abogan por una formación basada en el modelo competencial, la creación de itinerarios polivalentes, la incorporación de la tutorización a los docentes a

través de técnicas como el coaching (Jiménez, 2012) o el establecimiento de planes globales, entre otras medidas de apoyo a los docentes (Roldán, Lucena y Torres, 2009).

Junto a esta limitación del estudio y su carácter transversal, cabría señalar la dificultad de abordar la formación del profesorado en competencias independientemente de la orientación recibida sobre las mismas. El instrumento empleado ha mostrado como determinados ítems saturan en un factor en el que también quedan incluidos otros vinculados de manera directa con la orientación recibida por el profesorado en torno a las competencias básicas a través de otros agentes no formativos (orientadores o inspectores de educación entre otros). Por tanto, se hace necesaria la revisión del mismo para futuros estudios.

En definitiva, tanto en la órbita internacional, estatal como autonómica se observa la necesidad de un cambio en la formación de los docentes y del paradigma dicotómico en el que se encuentra (Oser, Achtenhagen & Renold, 2006). Las competencias básicas pueden convertirse, como afirman Roldán, Lucena & Torres (2009), en la oportunidad para dicho cambio. En este sentido, coincidimos con Bolívar (2008), Gimeno (2008), Tiana (2011) y Valle & Manso (2013) que el desarrollo idóneo de una política educativa de las competencias básicas requiere empezar replanteando tanto la formación inicial como permanente del profesorado y diseñar una apuesta política compartida con el conjunto de la comunidad educativa. En esta línea, la investigación realizada muestra la necesidad de poner en marcha un nuevo modelo formativo no obligatorio, contextualizado a las demandas de cada centro educativo y que cuente con un asesor de apoyo cercano al aula, incluso dentro de ella. Al tiempo que no olvide la formación inicial del profesorado. Sin embargo, la dificultad de su implementación lo convierte en una ardua tarea.

Bibliografía

- Arkin, H. & Colton, R. (1962). *Tables for statisticians*. Nueva York: Barnes y Noble.
- Barquín, J. & Fernández, J. (2002). El profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-31.
- Chisholm, L., Fennes, H. & Spannring, R. (2008). *Competence development as workplace learning*. Innsbruck: University Press. Recuperado de http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/publications/subsites_asem_20090827120937_competence_development_as_workplace_learning.pdf.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The right way to meet “the highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (33). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33>.

- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 47-61.
- Eurydice (2001). *The Teaching Profession in Europe*. Recuperado de www.eurydice.org.
- Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II, Supply and demand, General lower secondary education*. Recuperado de http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok104-eng-Reforms_of_teaching.pdf.
- Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J. & Callahan, R. (2003). English Learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (36). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n36/>
- García-Ruiz, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski (coord.) (2009). *Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf.
- González-Vallinas, P., Oterino, D. & San Fabián, J.L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-13.
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Humphrey, D.C., Koppich, J.E. & Hough, H.J. (2005). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (18), 1-50. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33>.
- IP/07/1210 (2007). *También los profesores necesitan una buena formación: la Comisión propone mejorar la calidad de la formación del profesorado en la Unión Europea*. Recuperado de <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en>.
- Jiménez, R. (2012). *Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 101-112.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).

- Ministerio de Educación (2011). Iniciativas de formación docente en el exterior. Recuperado de <http://www.educacion.es/educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/formacion-profesorado-europa.html>.
- OCDE-DESECO (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>.
- Oser, F.K., Achtenhagen, F. & Renold, U. (eds.) (2006). *Competence Oriented Teacher Training. Old Research Demands and New Pathways*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Parra, M.L., Pérez, Y., Torrejón, M. & Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393005>.
- Pegalajar, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>.
- Pérez, M. & Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 1-8. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ed.pdf>.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum- and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Pisanen, E. & Välijärvi, J. (2010). *Tender n° EAC/10/2007. Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2. Teacher Education Curricula in the UE. Final Reports. Annexes*. Recuperado de http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/ANNEXES_TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010.pdf.
- Reynolds, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 17 (1), 83-100.
- Roldán, R., Lucena, M. & Torres, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-8.
- Santoveña, S. M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 69-77.
- Struyben, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495-1510.
- Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and Outlook of competence-based education in European education systems: an overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4 (3), 193-205.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- Valle, J. & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Wayne, A.J. (2002). Teacher inequality: New Evidence on Disparities in Teachers' Academic Skills. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (30). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n30>.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Autora

Antonia Ramírez García

En la actualidad es profesora contratada doctora, acreditada TU. Vicedecana de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba) y ha coordinado varios proyectos de investigación e innovación vinculados a nuevas metodologías docentes a partir de la incorporación de las competencias al sistema educativo. Ha publicado sobre el tema en revistas como *Cultura & Educación*, *Educación XXI*, *Comunicar*, *Contextos educativos*, *Cuadernos de Pedagogía*, *UNO*, *Investigación en la escuela*, entre otras. Líneas de investigación: competencias y su evaluación, orientación educativa e innovación educativa