

CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ORIENTACIÓN RECIBIDA SOBRE LAS MISMAS

KNOWLEDGE OF THE BASIC COMPETENCES AND EVALUATION OF THE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION OF THE COUNSELING RECEIVED ABOUT THEM

Antonia Ramírez García*
Universidad de Córdoba

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es mostrar el conocimiento que los maestros de Educación Primaria tienen sobre las competencias básicas, así como la orientación que han recibido desde diferentes instancias al respecto. La investigación es fruto de un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía denominado "Detección de las necesidades formativas del docente en la operativización de las competencias básicas. Diseño de una propuesta de formación".

Esta investigación, sustentada en un diseño empírico, no experimental, descriptivo y correlacional, se ha llevado a cabo con 246 docentes a los que se suministró un cuestionario elaborado *ad hoc* para la misma.

Los docentes tienen un buen conocimiento sobre las competencias básicas, pero la orientación recibida sobre las mismas ha sido muy escasa, tanto por parte de los documentos emitidos por la Administración educativa, como de distintos agentes especializados: inspección educativa, asesores de los centros del profesorado y orientadores de referencia de los Equipos de Orientación Educativa.

Asimismo, el perfil profesional de los maestros y maestras condiciona su conocimiento sobre las competencias básicas y el asesoramiento recibido sobre ellas. El conocimiento sobre las competencias básicas está influido por el género del docente, el cargo ocupado, el ejercicio de la tutoría, la coordinación de proyectos y la formación genérica. Por su parte, la orientación recibida es percibida de manera diferente por el profesorado en función de su género, lugar de trabajo, coordinación de proyectos y formación genérica.

Palabras clave: competencias básicas, orientación, formación permanente, currículum, innovación.

* Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. San Alberto Magno s/n, 14004. Córdoba. Correo-e: ed1ragaa@uco.es

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the knowledge that the teachers of primary education have on the basic competences, as well as the orientation that they have received from different agents on this matter. The investigation has been completed through a project financed by the Commission of Education of the Junta of Andalusia named "Detection of teacher's formative needs in the implementation of the basic competences. Design of a proposal of formation".

This investigation is based on an empirical, not experimental, descriptive and correlational design over questionnaire results on a sample of 246 teachers.

These teachers have a good knowledge on the basic competences, but the orientation received on these has been very scarce, both on the part of the documents issued by the educational Administration, and of different specializing agents: inspectors of education, advisers of the educational centres and members of reference of the Guidance Service Teams.

Also, the professional profile of the teachers determines their knowledge on the basic competences and the orientation received about these. Knowledge on the basic competences is influenced by the gender of the teacher, occupied position, exercise of tutorship, coordination of projects and generic formation received. On the other hand, received counselling is perceived in a different way by the teachers according to their gender, place of work, coordination of projects and generic formation.

Key Words: basic competences, guidance, counselling, long life learning, curriculum, innovation.

Introducción

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE) se publicó con la finalidad de ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y a las demandas que plantean las personas y los grupos sociales, al tiempo que asumir un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años, entre ellos, mejorar los niveles educativos españoles hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa y responder, según manifiesta Tchibozo (2011), a los requerimientos económicos internacionales. Para conseguirlo se propuso la inclusión de las competencias básicas en el currículum escolar.

El análisis de diferentes definiciones sobre el término competencia, más de cien, nos lleva a afirmar el carácter polisémico del mismo, destacando entre ellas la definición dada por Zabala y Arnau (2008: 45) y de la que partimos para concluir que una competencia consistirá "en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales, todo ello enmarcado en un proceso que exige el seguimiento de una serie de fases de diferente complejidad en el menor tiempo posible".

El alumnado de enseñanza obligatoria tendrá que adquirir 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 inclusión curricular supone destacar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, por ello se consideran básicas.

Las competencias exigen ser definidas en dos ámbitos: semántico y operativo. Desde una perspectiva semántica, ya hemos comentado la existencia de múltiples definiciones del término. Sin embargo, no ocurre igual con su definición operativa, esta no se ha realizado 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 conseguirá cuando se conecten con los demás elementos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), solo entonces se producirá su imbricación en el currículum, al tiempo que se habrá eliminado la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual.

Este proceso de operativización requiere conocer algunos aspectos de las competencias como que por sí mismas no pueden abordarse de manera efectiva en el aula, por lo que es necesario analizar sus descriptores, o determinar los aspectos distintivos que pormenorizan dichos descriptores y que aluden a los distintos procesos implícitos en ellos: procesos cognitivos, afectivos, sociales y funcionales o estratégicos [Consejería de Educación y Ciencia de Castilla La Mancha (2008); Estévez (2002); Bloom (1956); Krathwohlet al.(1964) y Rodríguez Diéguez (1980)], a los que podríamos añadir también los motrices.

El término competencia indica el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar las tareas de forma excelente (Zabala y Arnau, 2008). No se puede afirmar que una persona es capaz de demostrar cierta competencia hasta el momento en que aplica esos conocimientos, habilidades y actitudes en la situación adecuada, resolviéndola de forma eficaz. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes a las tareas que la persona debe desempeñar. Por su parte, Coll (2007: 36), no solo “alude al contexto de aplicación de las competencias básicas, sino que también hace referencia al contexto en el que se adquieren”. De este modo, afirmamos que las competencias no pueden desligarse de ambos contextos, el de aprendizaje y el de aplicación.

Así, la adopción de un currículum basado en competencias básicas supone, pues, un cambio metodológico del docente y una orientación específica que le guíe en el camino. En definitiva, lo que Hernández Pina (2009: 316) ha denominado un “paradigma diferente en un entorno nuevo”.

La importancia de este nuevo paradigma ha propiciado que desde la Comisión Europea (Gordon et al., 2009) se haya realizado un estudio para comparar la política y las prácticas puestas en marcha en los sistemas educativos de 27 Estados miembros de la Unión Europea con el fin de implementar las ocho competencias básicas en centros de educación primaria y secundaria. Estas se han introducido a través de diferentes caminos: cambios en la legislación educativa, revisión del currículum y/o introduciendo objetivos complementarios en la legislación e instrucciones referidas al currículum. Asimismo, la implementación de las competencias depende de muchos y variados factores, destacando entre ellos el contexto histórico e institucional y el nivel técnico existente. Estos factores provocan 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) formación para el profesorado y directores de los centros.

El estudio destaca que la distribución de materiales relevantes sobre las competencias entre los docentes y los centros educativos parece ser que ha sido una gran ayuda, valorándose positivamente entre el profesorado, y afirma que si esta distribución se ha producido en todos los niveles, el grado de coherencia del mensaje transmitido en torno a este nuevo elemento curricular habrá sido alto, así como la calidad de los resultados de la formación del profesorado (pero, ¿y si no ha sido así?). En lo que concierne a la formación docente, este mismo estudio concluye que en la mayoría de los países los programas de formación para docentes y directores han sido insuficientes, lo que resulta un condicionante negativo para la implementación efectiva de las competencias básicas. Asimismo, los estándares de la formación del profesorado requieren una revisión, incorporando un equilibrio entre cursos teóricos y periodos de prácticas en las escuelas con algún tutor o mentor. Además, se plantea la necesidad de que los directores escolares

cuenten con una formación específica debido a los cambios didácticos y organizativos que supone la incorporación de las competencias básicas a los centros educativos.

Este estudio, al igual que los trabajos de Pepper (2011) y Halász y Michel (2011), también deja constancia de las escasas evidencias que existen entre los Estados Miembros de una evaluación sistemática de los resultados del proceso de implementación de las competencias, de la formación del profesorado y del papel de los inspectores en la evaluación del grado de concreción de los objetivos políticos en los centros educativos.

En esta idea insisten González-Vallinas, Oterino y San Fabián (2007), quienes 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, 2005; Humphrey et al., 2005), como en Europa (Eurydice, 2001; Reynolds, 2003) y que las realizadas manifiestan el desequilibrio existente en la formación de los docentes, situación que también ha constatado el mencionado estudio de la Comisión Europea, Chisholmet al. (2008) de forma concreta para Austria, China, la República Checa, Dinamarca, Hungría, Malasia, Tailandia y Reino Unido, así como Struyben y De Meyst (2010) para Flandes (Bélgica) o Piesanen y Välijärvi (2010) para Cataluña, Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Rumanía y Escocia.

Respecto al papel que juegan los inspectores, Gordon et al. (2009) destacan las investigaciones realizadas en Escocia y la República Checa, señalando que los inspectores no constituyen factores determinantes en el proceso de implementación de las competencias básicas, pero sí en otros aspectos como el control de la calidad, la explicación de los objetivos políticos, la estimulación para el cambio de actitudes y métodos de enseñanza, así como en los consejos ofrecidos.

La Comisión Europea ya intuía en 2007 que el paradigma de las competencias básicas requería de una nueva formación de los maestros enmarcada en el *longlifelearning*, que les posibilitase adaptarse a las transformaciones que se producen de forma constante en el ámbito educativo. De este modo, el 6 de 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 (UE) (IP/07/1210, 2007), fruto de un análisis previo realizado por la propia Comisión (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) que mostraba que los sistemas actuales de formación del profesorado en los Estados Miembros no conseguían responder a las necesidades creadas (Eurydice, 2002).

Por su parte, el Ministerio de Educación en los últimos años está llevando a cabo determinadas acciones para favorecer la formación permanente del profesorado. En este sentido, podemos señalar las siguientes:

- Reuniones grupo ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) (Red Europea sobre políticas de formación del profesorado).
- Reuniones del «Cluster Teachers and Trainers» (Cluster Formación del Profesorado)..
- Actividades de Aprendizaje entre iguales (Peer-Learning Activities: PLA) del Cluster Teachers and Trainers (Cluster de Formación del Profesorado)(<http://www.educacion.es/educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/formacion-profesorado-europa.html>).

Así mismo, en el Modelo de Formación del Profesorado de Castilla y León (2008) se ofrece una visión sobre los aspectos más destacados de la formación del profesorado que se realizan en la Administración educativa, tanto estatal como autonómica. Un principio común a las diferentes Comunidades Autónomas es la difusión de estrategias, metodológicas y organizativas, para la

intervención y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares y ámbitos formativos, incidiendo de forma especial en las competencias básicas.

Para que los distintos agentes educativos y toda la comunidades colarconozcan lo que supone las competencias básicas y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, las Consejerías de Educación han realizado diferentes actividades, entre otras:

- Aragón, Canarias, Castilla La Mancha, Euskadi, Extremadura, Navarra y Murcia han realizado jornadas, cursos y sesiones informativas y de sensibilización.
- Asturias, por su parte, ha diseñado un programa informativo escalonado y dirigido a los órganos centrales de la Consejería y la Inspección educativa, a la Red de Formación del Profesorado, direcciones de los centros educativos, docentes y público en general.
- Canarias: proyecto Atlántida y la acción denominada *Coordinación y subvención económica de jornadas y talleres con las familias sobre Competencias Básicas*.
- Castilla y León: once grupos de trabajo formados por directores y asesores de los centros de formación del profesorado con el objetivo de desarrollar un nuevo modelo de formación del profesorado basado en competencias profesionales (<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/ENCUESTRO%20DE%20CONSEJOS%20ESCOLARES.pdf>).

Asimismo, se ha realizado un estudio en las 17 Comunidades Autónomas sobre las necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandas por los docentes de educación infantil, primaria y secundaria en aspectos como atención a la diversidad, metodología, dinamización de padres y alumnado y diseño curricular y formación. Las conclusiones muestran las altas demandas de ayuda del profesorado en determinados aspectos de su labor docente, entre ellas la elaboración del diseño curricular del aula (Anaya, Suárez y Pérez, 2009).

Tanto en la órbita internacional, estatal y autonómica se observa la necesidad de un cambio en la formación de los docentes y en el paradigma dicotómico en el que se encuentra (Oser, Achtenhagen y Renold, 2006). Las competencias básicas pueden convertirse, como afirman Roldán, Lucena y Torres (2009), en la oportunidad para dicho cambio, en el que el trabajo en equipo resulta una pieza clave. Es necesario el trabajo colaborativo de los docentes, pero también el de los servicios de inspección, orientación y formación que, de una manera u otra, mantienen relaciones con ellos y pueden guiar su camino desde otra perspectiva.

Método

A lo largo del proceso metodológico de esta investigación se siguieron una serie de 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. A continuación describiremos con más detalle cada una de ellas.

Esta investigación se propone indagar sobre el conocimiento y orientación recibida por el profesorado de la etapa de Educación Primaria en Córdoba y su provincia en torno a las competencias básicas. Para ello nos planteamos dos objetivos:

- Identificar el conocimiento que los docentes poseen sobre las competencias básicas y los agentes implicados en la orientación del mismo sobre dichas competencias.
- Determinar si las características personales de los maestros y maestras de Córdoba inciden en este conocimiento y en la orientación recibida sobre las competencias básicas.

El interrogante de investigación planteado es el siguiente: ¿Condiciona el perfil de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Córdoba en el conocimiento y orientación recibida sobre las competencias básicas?

Participantes

TABLA 1. Perfil profesional de los encuestados.

Variable	Categoría	N	%
Género	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 n 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%

La población objeto de estudio de esta investigación se corresponde con los maestros que ejercen docencia en Córdoba capital y provincia en la etapa de Educación Primaria. Una vez obtenido el total de la población (N=2671), siguiendo a Arkin y Colton (1962) procedimos a establecer una muestra significativa. En principio nuestra intención era establecer un error de $\pm 3\%$, pero dada la dificultad de conseguir la muestra necesaria, tuvimos que aumentar el margen

de error al $\pm 5\%$, esto nos daba 197 participantes. No obstante, hemos conseguido encuestar a 246 sujetos, pero no reducir el margen de error. El perfil de los encuestados queda recogido en la tabla 1.

Respecto a las variables de estudio estas han sido: género, edad, tiempo de servicio, especialidad, lugar de trabajo, cargo ocupado, tutorización, coordinación de proyectos, formación genérica y formación en competencias.

Instrumentos y procedimiento

La recogida de la información en esta investigación partió de la puesta en marcha de dos focusgroups, uno integrado por docentes de Córdoba provincia (10 personas: 7 mujeres y 3 hombres de cuatro centros educativos distintos) y otro compuesto por maestros de Córdoba capital (6 personas: 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. De los datos obtenidos de estos dos grupos, junto con la realización de un análisis ocupacional (Vargas, 2004) y un análisis funcional (Schink, 2006), así como la propia experiencia docente, 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 (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 implementamos la prueba de consistencia interna Alfa de Crombach, obteniendo un coeficiente medio de 0.897 en la prueba piloto y en la aplicación definitiva de 0.939. Asimismo, realizamos un Análisis Factorial y una prueba de significación, lo que nos llevó a modificar 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 lo que se optó por aclarar 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 16 aludían al conocimiento que los docentes manifestaban poseer sobre las competencias básicas (ver tabla 5) y a la orientación recibida sobre las mismas (ver tabla 6), aspectos que abordamos en este artículo.

Para estas 16 variables se halló la medida de adecuación muestral KMO con la finalidad de determinar si era idóneo o no realizar el Análisis Factorial, los resultados obtenidos (0.841) evidenciaban garantías de conseguir un buen resultado. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett (2150.085; $p=0.000$) indicaba la adecuación del Análisis Factorial para la explicación de los datos. Por su parte, el análisis de la matriz de correlaciones (determinante=4.10E-005)

también ofrecía valores próximos a 0, lo que sugería su empleo. La tabla 2 muestra las correlaciones entre las distintas variables.

TABLA 2, Matriz de correlaciones,

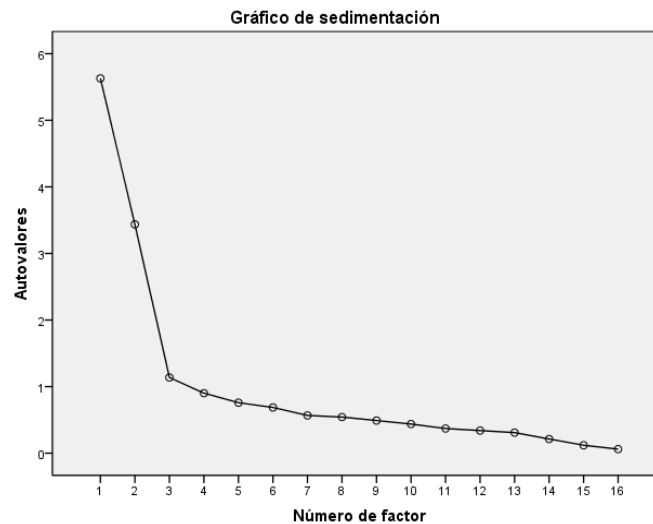
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15	
CORRELACION	1	1,000	,622	,438	,556	,514	,318	,473	,013	,024	,088	,134	,299	,143	,118	,157	,186
	2	,622	1,000	,444	,440	,456	,241	,392	,135	,140	,151	,185	,274	,161	,243	,259	,237
	3	,438	,444	1,000	,481	,526	,407	,317	,035	,002	,068	,124	,221	,123	,116	,038	,219
	4	,556	,440	,481	1,000	,534	,365	,381	-,021	,021	,057	,062	,237	,144	,097	,009	,192
	5	,514	,456	,526	,534	1,000	,496	,402	,047	,081	,016	,028	,237	,096	,120	-,008	,175
	6	,318	,241	,407	,365	,496	1,000	,335	,037	,065	-,010	,034	,126	,121	,129	,076	,075
	7	,473	,392	,317	,381	,402	,335	1,000	-,022	,016	-,007	,046	,254	-,021	,079	-,008	,082
	8	,013	,135	,035	-,021	,047	,037	-,022	1,000	,933	,724	,731	,421	,433	,496	,528	,400
	9	,024	,140	,002	,021	,081	,065	,016	,933	1,000	,713	,720	,434	,423	,517	,545	,402
	10	,088	,151	,068	,057	,016	-,010	-,007	,724	,713	1,000	,857	,491	,450	,423	,482	,356
	11	,134	,185	,124	,062	,028	,034	,046	,731	,720	,857	1,000	,514	,478	,467	,593	,409
	12	,299	,274	,221	,237	,237	,126	,254	,421	,434	,491	,514	1,000	,445	,449	,418	,387
	13	,143	,161	,123	,144	,096	,121	-,021	,433	,423	,450	,478	,445	1,000	,597	,562	,561
	14	,118	,243	,116	,097	,120	,129	,079	,496	,517	,423	,467	,449	,597	1,000	,736	,483
	15	,157	,259	,038	,009	-,008	,076	-,008	,528	,545	,482	,593	,418	,562	,736	1,000	,500
	16	,186	,237	,219	,192	,175	,075	,082	,400	,402	,356	,409	,387	,561	,483	,500	1,000
Sig. Unilat.	1		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,424	,361	,098	,024	,000	,017	,040	,010	,003
	2	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,022	,019	,012	,003	,000	,008	,000	,000	,000
	3	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,305	,491	,158	,033	,000	,035	,043	,288	,001
	4	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,377	,378	,199	,180	,000	,016	,075	,449	,002
	5	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,242	,115	,409	,341	,000	,078	,037	,451	,005
	6	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,295	,169	,441	,309	,031	,037	,028	,130	,133
	7	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,370	,404	,457	,249	,000	,379	,121	,450	,113
	8	,424	,022	,305	,377	,242	,295	,370		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	9	,361	,019	,491	,378	,115	,169	,404	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	10	,098	,012	,158	,199	,409	,441	,457	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	11	,024	,003	,033	,180	,341	,309	,249	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	12	,000	,000	,000	,000	,000	,031	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	13	,017	,008	,035	,016	,078	,037	,379	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	14	,040	,000	,043	,075	,037	,028	,121	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	15	,010	,000	,288	,449	,451	,130	,450	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	16	,003	,000	,001	,002	,005	,133	,113	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Determinante = 4,10E-005

El Análisis Factorial se inició con la obtención de comunalidades obtenidas a través del análisis de componentes principales, como algunas de ellas eran inferiores a 0.6 se decidió optar por el método de ejes principales, al ofrecer mejores estimaciones que el método anterior.

Tanto un método como otro dieron como resultado la obtención de tres factores (ver figura 1), pero en ambos casos las variables cargaban claramente en los dos primeros factores, por lo que se decidió eliminar el tercer factor y forzar la extracción de dos factores (ver tabla 3).

FIGURA 1. Gráfico de sedimentación.



La matriz de estructura factorial muestra como las variables 1 a 7 saturan en el factor 2, que podría denominarse como “conocimiento del profesorado sobre las competencias básicas”; por su parte, las variables 8 a 16 quedan recogidas en el factor 1, que podría representar la “orientación recibida por el profesorado sobre las competencias básicas”.

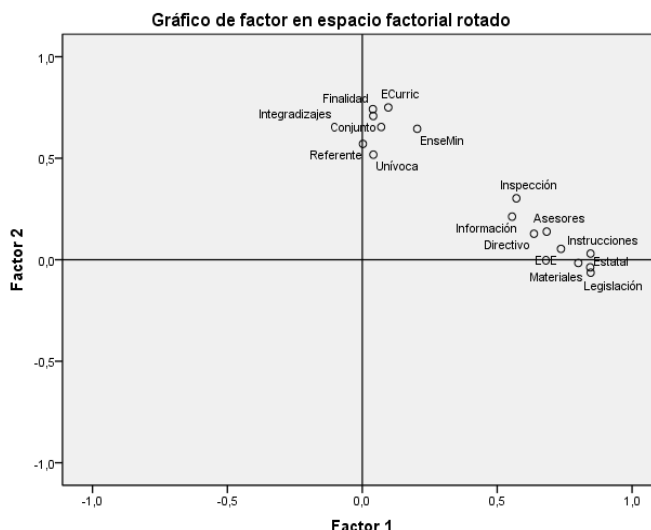
TABLA 3. Matriz de estructura factorial^a.

Variables	Factor	
	1	2
1. CCBB Elemento Curricular	0,362	0,664
2. CCBB Enseñanzas Mínimas	0,424	0,527
3. Currículo conjunto de elementos	0,303	0,584
4. CCBB integración de aprendizajes	0,295	0,645
5. CCBB finalidad	0,306	0,677
6. CCBB relación unívoca	0,226	0,468
7. CCBB referente último	0,209	0,531
8. Legislación estatal aclara el proceso de operativización CCBB	0,766	-0,367
9. Legislación andaluza aclara el proceso de operativización CCBB	0,774	-0,342
10. Materiales elaborados Consejería Educación	0,740	-0,305
11. Instrucciones Delegación Provincial	0,799	-0,279
12. Inspección Educativa orienta el proceso	0,642	0,075
13. Equipo directivo conoce el proceso	0,639	-0,112
14. Asesores CEP orientan en el proceso	0,687	-0,119
15. EOE asesora el proceso	0,706	-0,217
16. Información suficiente para el proceso	0,594	-0,004

Método de extracción: Factorización del eje principal.
a. 2 factores extraídos. Requeridas 5 iteraciones.

Asimismo, se realizó una rotación de los factores (normalización Varimax con Kaiser) para comprobar si se producía alguna modificación, pero esta no tuvo lugar. La representación gráfica la observamos en la figura 2.

FIGURA 2. Gráfico de factor en espacio factorial (rotación ortogonal).



La varianza explicada por estos dos factores se aprecia en la tabla 4; para Henson y Roberts (2006) se encontraría en el límite establecido del 50-60% en el estudio que han realizado respecto a las proporciones de varianza explicada por los factores en 60 investigaciones que emplean el Análisis Factorial exploratorio.

TABLA 4. Varianza total explicada.

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación			
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	
D I M E N S I Ó N	1	5,630	35,188	35,188	5,193	32,459	32,459	4,896	30,601	30,601
	2	3,436	21,475	56,663	2,936	18,351	50,810	3,233	20,208	50,810
	3	1,137	7,105	63,768						
	4	,901	5,633	69,401						
	5	,759	4,742	74,143						
	6	,687	4,293	78,436						
	7	,567	3,547	81,983						
	8	,542	3,388	85,371						
	9	,490	3,065	88,436						
	10	,438	2,735	91,171						
	11	,371	2,316	93,487						
	12	,340	2,123	95,610						
	13	,309	1,934	97,544						
	14	,213	1,330	98,874						
	15	,119	,746	99,620						
	16	,061	,380	100,000						

Método de extracción: Factorización de Ejes principales.

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 246 fueron cumplimentados.

El análisis de datos comenzó con un análisis descriptivo de las diferentes variables, calculando la distribución de frecuencias, estadísticos de tendencia central como la media y medidas de dispersión como la desviación típica. En un segundo momento, se realizó un análisis inferencial de estos datos a través de pruebas de significación como la t de Student para el análisis de una variable categórica y otra cuantitativa en la comparación de dos grupos y el Análisis de la Varianza (ANOVA) para idéntico tipo de variables en la comparación de más de dos grupos y tomando como referencia un valor ≤ 0.05 . Finalmente, utilizamos como prueba post hoc la

prueba de Tukey. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas SPSS 18.

Una vez finalizaron estas fases se procedió a la descripción de los resultados y la discusión de los mismos, tal y como se recogen a continuación.

Resultados

Los resultados obtenidos respecto al conocimiento que tiene el profesorado sobre las competencias básicas han quedado expresados en la tabla 5, en ella se establecen las medias y desviaciones típicas de nuestra muestra.

TABLA 5. Conocimiento de las competencias básicas.

Conocimiento de las competencias básicas	Media	Desviación típica	N
1. Las competencias básicas son un nuevo elemento curricular.	3,63	1,175	242
2. Las competencias básicas, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación constituyen las enseñanzas mínimas del currículum.	3,83	1,027	242
3. El currículum es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas que se regulan en la LOE (2006).	4,19	,809	241
4. La inclusión de las competencias básicas al currículum tiene, entre otras finalidades, integrar aprendizajes formales, informales y no formales.	3,73	,984	242
5. La inclusión de las competencias básicas al currículum tiene, entre otras finalidades, permitir a los alumnos/as integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con otros contenidos y utilizarlos en diferentes situaciones y contextos.	4,2	,918	242
6. Existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y el desarrollo de ciertas competencias.	4,11	,956	245
7. Las competencias básicas son el referente último para la evaluación del alumnado a lo largo de la etapa de educación primaria.	3,6	1,092	245

Como podemos apreciar en la tabla 5, existe un conocimiento bastante bueno por parte de los docentes sobre las competencias básicas; sobre todo, en lo que concierne a la necesidad de contextualizar los aprendizajes del alumnado ($\bar{X}=4,2$) y la definición de currículum ($\bar{X}=4,19$). No obstante, destacamos que los maestros consideran que existe una relación directa entre áreas y competencias básicas ($\bar{X}=4,11$), a pesar de que la propia normativa aclara que esa relación unívoca no existe. Por tanto, sería en esta idea en la que habría que incidir sobre la orientación que ha de recibir el docente por parte de los agentes especializados.

Tras analizar las medias, buscamos diferencias estadísticamente significativas entre las variables género y el conocimiento que presenta el profesorado sobre las competencias básicas. Así, tras aplicar una prueba de t de Student no encontramos diferencias significativas entre dichas variables, por lo que maestros y maestras tienen un conocimiento similar sobre este nuevo elemento curricular. Aplicada la misma prueba para la variable localidad de trabajo tampoco apreciamos estas diferencias; por tanto, el lugar de trabajo –Córdoba capital y Córdoba provincia– no provoca diferencias en cuanto al conocimiento de las competencias básicas.

Sin embargo, estas diferencias sí se aprecian en cuanto a la variable tutorización y la integración de diferentes tipos de aprendizajes en las competencias básicas ($t=-2.484$, $n.s.=0.05$, $p=0.014$); en este sentido, el profesorado no tutor considera en mayor medida ($\bar{X}=4,03$) que el profesorado tutor ($\bar{X}=3,63$) que las competencias básicas incorporan aprendizajes formales, no formales e informales.

Asimismo, estas diferencias también se aprecian en relación a la coordinación de proyectos; de este modo, existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado que ha coordinado algún tipo de proyecto frente a los que no y la mayoría de las variables. Así, los coordinadores opinan en mayor medida que las competencias básicas son un nuevo elemento curricular ($t=-5.264$, $n.s.=0.05$, $p=0.000$); saben cuáles son las enseñanzas mínimas ($t=-2.090$, $n.s.=0.05$, $p=0.038$); definen mejor el concepto de currículum ($t=-2.497$, $n.s.=0.05$, $p=0.013$); identifican diferentes tipos de aprendizajes en las competencias básicas –formales, informales y no formales- ($t=-3.419$, $n.s.=0.05$, $p=0.001$) y entienden que las competencias básicas implican la contextualización de los aprendizajes ($t=-3.419$, $n.s.=0.05$, $p=0.001$).

Posteriormente, tras aplicar un Análisis de Varianza y una prueba post hoc (HSD Tukey) para las variables cargo docente, especialidad, tiempo de servicio, formación genérica y formación en competencias detectamos que no existen diferencias significativas en cuanto a la especialidad de los docentes y la formación específica en competencias básicas, no ocurre así con las demás variables, en las que sí encontramos dichas diferencias. Estas se exponen a continuación:

Variable cargo docente: Los miembros del equipo directivo son quienes consiguen medias más altas en cuanto al conocimiento que manifiestan sobre las competencias básicas, frente al profesorado que no ocupa cargo. Así, consideran en mayor medida la integración de aprendizajes en las competencias básicas ($F=8.419$, $n.s.=0.05$, $p=0.000$); opinan que la finalidad de las competencias básicas es contextualizar los aprendizajes del alumnado para que los pueda aplicar ($F=4.470$, $n.s.=0.05$, $p=0.012$) y entienden que las competencias son el referente último para la evaluación del alumnado ($F=4.875$, $n.s.=0.05$, $p=0.008$).

Variable tiempo de servicio: En esta variable hallamos las siguientes diferencias significativas: el profesorado con un tiempo de servicio comprendido entre 1 y 10 años identifica en mayor medida que el profesorado con más de 30 años de servicio la definición de currículum ($F=2.955$, $n.s.=0.05$, $p=0.021$); los docentes con un tiempo de servicio comprendido entre 1 y 10 años valoran mayoritariamente que una de las finalidades de las competencias básicas es la integración de aprendizajes formales, informales y no formales ($F=3.530$, $n.s.=0.05$, $p=0.008$); los docentes con un tiempo de servicio menor a un año ($\bar{X}=2,50$) entienden en menor medida que el resto de sus compañeros que las competencias básicas son el referente último para la evaluación del alumnado ($F=4.247$, $n.s.=0.05$, $p=0.002$), en especial con el profesorado que cuenta con un tiempo de servicio comprendido entre 21 y 30 años ($\bar{X}=3,98$).

Variable formación genérica: En este caso el profesorado que ha recibido un curso formativo presenta un mayor conocimiento de la definición de currículum que el que no ha recibido ninguna formación ($F=3.097$, $n.s.=0.05$, $p=0.028$).

Estos resultados se contraponen con la opinión que tienen los docentes sobre la orientación recibida en torno a este elemento curricular. Así, al preguntar al profesorado por el asesoramiento y orientación prestada sobre las competencias básicas por parte de diferentes documentos y agentes especializados de la comunidad y administración educativas la situación encontrada es bastante desalentadora (ver tabla 6).

TABLA 6. Orientación recibida por el profesorado.

Orientación al profesorado	Media	Desviación típica	N
8. Legislación estatal aclara el proceso de operativización.	2,27	,941	239
9. Legislación andaluza aclara el proceso de operativización.	2,28	,952	239
10. Materiales elaborados por la Consejería aclaran el proceso.	2,18	,858	240
11. Instrucciones de Delegación Provincial aclaran el proceso.	2,13	,891	240
12. Inspección Educativa orienta el proceso.	2,49	1,067	242
13. Equipo directivo conoce el proceso.	3,06	1,071	240
14. Asesores CEP orientan en el proceso.	2,65	1,026	239
15. EOE asesora el proceso.	2,43	1,031	241
16. Información suficiente para llevar a cabo el proceso.	2,71	1,017	242

La orientación y asesoramiento recibidos por el docente sobre las competencias básicas han mostrado resultados muy bajos como podemos apreciar en la tabla 6, alcanzado la media más baja los materiales elaborados por la Consejería de Educación y las instrucciones de la Delegación Provincial. Asimismo, ni la legislación estatal ni andaluza aclaran el proceso de operativización de las competencias. En cuanto a los agentes que han participado en el proceso de orientación y asesoramiento, ni la inspección educativa, ni los asesores de los centros del profesorado, ni los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa han sido valorados positivamente por los participantes de la investigación. El equipo directivo del centro ha constituido el pilar sobre el que ha pivotado el proceso de operativización de las competencias básicas en los centros.

Al aplicar una prueba de t de Student encontramos diferencias estadísticamente significativas en la muestra objeto de estudio respecto a las variables género, localidad de trabajo del profesorado y coordinación de proyectos, mientras que estas diferencias no se han hallado para la variable tutorización.

Variable género: aunque ni hombres, ni mujeres, consideran que la labor de los asesores de los centros del profesorado ha servido para orientar en el proceso de operativización de las competencias básicas ($t=2.408$, n.s.=0.05, $p=0.017$), las maestras aprueban la labor de las asesorías ($\bar{X}=2,80$) en mayor medida que los maestros.

Variable localidad de trabajo: el profesorado de la provincia ($\bar{X}=2,58$), frente al de la capital ($\bar{X}=2,21$), entiende mayormente que la Inspección educativa orienta el proceso que ha de seguirse en la operativización de las competencias básicas ($t=-2.516$, n.s.=0.05, $p=0.013$).

Variable coordinación de proyectos: los docentes coordinadores de algún proyecto en el curso escolar ($\bar{X}=2,96$), frente a los no coordinadores ($\bar{X}=2,62$), afirman tener mayor información para llevar a cabo el proceso de operativización de las competencias básicas ($t=-2.207$, n.s.=0.05, $p=0.028$).

En el Análisis de Varianza realizado y su posterior prueba post hoc (HSD Tukey) apreciamos solo diferencias estadísticamente significativas en la variable formación genérica y determinadas variables de la escala asociadas a los siguientes ítems:

- Ítem 8: Legislación estatal aclara el proceso de operativización. El profesorado participante en algún curso de formación y, al mismo tiempo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=2,71$), frente al profesorado que solo ha participado en un curso ($\bar{X}=2,27$), o en un grupo de trabajo ($\bar{X}=1,98$) o no ha recibido formación ($\bar{X}=2,11$), considera en mayor grado que la legislación estatal aclara el proceso que ha de seguirse en el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=5.728$, n.s.=0.05, $p=0.001$).

- Ítem 9: Legislación andaluza aclara el proceso de operativización. De igual forma sucede en este caso, el los docentes participantes en algún curso de formación y, al mismo tiempo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=2,75$), frente a los docentes que solo han participado en un curso ($\bar{X}=2,28$), o en un grupo de trabajo ($\bar{X}=1,93$) o no ha recibido formación ($\bar{X}=2,13$), consideran en mayor grado que la legislación autonómica aclara el proceso que se ha de seguir en el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=6.771$, n.s.=0.05, $p=0.000$).
- Ítem 11: Instrucciones de Delegación Provincial aclaran el proceso. El profesorado participante en algún curso de formación y, al mismo tiempo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=2,46$), frente al profesorado que solo ha participado en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=1,93$), opina mayoritariamente que las instrucciones procedentes de la Delegación Provincial de Educación aclaran el proceso que se ha de seguir en el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=3.268$, n.s.=0.05, $p=0.022$).
- Ítem 12: Inspección Educativa orienta el proceso. El profesorado participante en algún curso de formación y, al mismo tiempo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=2,81$), frente al profesorado que no ha recibido formación ($\bar{X}=2,17$), considera en mayor grado que la Inspección educativa orienta el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=4.103$, n.s.=0.05, $p=0.007$).
- Ítem 13: Equipo directivo conoce el proceso. El profesorado participante en algún curso de formación y, al mismo tiempo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=3,40$), frente al profesorado que no ha recibido formación ($\bar{X}=2,73$), se encuentra por encima de la media de la escala al considerar que el equipo directivo sabe cómo llevar a cabo el proceso de operativización de las competencias ($F=3.589$, n.s.=0.05, $p=0.014$).
- Ítem 14: Asesores CEP orientan en el proceso. El profesorado participante en algún curso de formación y, al mismo tiempo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=2,96$), frente al profesorado que solo ha participado en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=2,41$) o no ha recibido formación ($\bar{X}=2,34$), afirma en mayor medida que los asesores y asesoras de los centros del profesorado orientan sobre cómo llevar a cabo el proceso de operativización de las competencias ($F=4.576$, n.s.=0.05, $p=0.004$).
- Ítem 15: EOE asesora el proceso. Existen mínimas diferencias significativas entre la formación recibida por el profesorado y su opinión sobre el asesoramiento dado por los referentes del Equipo de Orientación Educativa en el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=3.794$, n.s.=0.05, $p=0.011$).
- Ítem 16: Información suficiente para llevar a cabo el proceso. El profesorado que ha participado en algún curso de formación y, al mismo, en algún grupo de trabajo ($\bar{X}=3,19$) es el que considera que tiene información suficiente para llevar a cabo el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=8.855$, n.s.=0.05, $p=0.000$).

En la figura 3 se puede apreciar de forma sintética y visual las diferencias estadísticamente significativas entre variables en las dos dimensiones analizadas.

FIGURA 3. Diferencias estadísticamente significativas entre variables. Fuente: Elaboración propia.

Variables	Género	Edad	Tiempo	Especialidad	Lugar	Cargo	Tutor	Coord.	F.G.	F.E
Conocimiento sobre las CCBB	1							X		
	2			X				X		
	3			X				X	X	
	4					X	X	X		
	5					X		X		
	6									
	7			X		X				
Orientación recibida sobre las CCBB	8								X	
	9								X	
	10									
	11								X	
	12					X			X	
	13								X	
	14	X							X	
	15								X	
	16							X	X	

Conclusiones

El conocimiento de los docentes sobre las competencias básicas es considerable, tan solo destacar el error que tienen sobre la inexistencia de relación directa entre las áreas y las competencias básicas. Los docentes piensan que se produce una relación unívoca entre las mismas; sin embargo, la propia normativa deja claro que esta no existe. A pesar de este conocimiento, la opinión de los maestros en torno a la orientación recibida sobre el proceso de operativización de las competencias básicas ha sido muy bajo, alcanzando la media más baja los materiales elaborados por la Consejería de Educación y las instrucciones de la Delegación Provincial. Asimismo, ni la legislación estatal ni andaluza aclaran dicho proceso.

La implementación de las competencias básicas en los centros educativos es un proceso que aún tiene un largo camino que recorrer, tal y como evidencia las investigaciones de la Comisión Europea (Gordon et al., 2009). El profesorado conoce a grosso modo qué son las competencias básicas, pero ¿sabe cómo implementarlas en su aula con sus alumnos? Aún no existen estudios concluyentes al respecto como hemos podido comprobar al inicio de estas páginas. Igualmente sucede con la idoneidad de la formación y asesoramiento recibidos en este proceso.

En cuanto a los agentes que han participado en el proceso de orientación y asesoramiento, ni la inspección educativa, ni los asesores de los centros del profesorado, ni los orientadores de los Equipos de Orientación Educativa han sido valorados positivamente por los docentes en el proceso de asesoramiento recibido sobre las competencias básicas. A pesar de que desde la inspección se han planteado líneas de acción prioritarias en torno a este tema y de que en los centros de formación de profesorado de Córdoba se han llevado a cabo distintas fases en el proceso de acercamiento de las competencias básicas a los centros, coincidiendo con las zonas de inspección para la realización de las pruebas de diagnóstico (Roldán, Lucena y Torres, 2009), los docentes cordobeses manifiestan no haber recibido unas orientaciones adecuadas.

Por su parte, el equipo directivo del centro ha constituido el pilar sobre el que se ha sustentado el proceso de operativización de las competencias básicas en el centro. El estudio de Gordon et al. (2009) proponía una formación específica de los directores de los centros educativos; en este sentido, entendemos que si el equipo directivo ha sido el agente más valorado en el asesoramiento recibido por los docentes en el proceso de implementación de las competencias básicas, su formación ha de ser clave para garantizar el éxito de la incorporación de nuevas metodologías, nuevas formas organizacionales o nuevos retos educativos.

Asimismo, el hecho de que los docentes de forma mayoritaria opinen erróneamente sobre la relación directa entre las áreas y las competencias básicas, nos puede llevar a pensar dos cuestiones; en primer lugar, que la labor de asesoramiento realizada no ha sido efectiva ni aclaratoria; en segundo lugar, que los docentes cordobeses no han profundizado lo suficiente en la normativa, ni en los documentos facilitados a los centros por la Administración, en contraposición con lo manifestado en el estudio de Gordon et al. (2009).

Aunque 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 asesoramiento a los docentes por todos los agentes implicados. En esta línea, asesores de los centros de profesorado (Roldán, Lucena y Torres, 2009) 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 elcoaching o el establecimiento de planes globales, entre otras medidas de apoyo a los docentes.

Esta situación nos invita a hacer una reflexión, pues, sobre la necesidad de asesoramiento que tienen los maestros en torno a este nuevo elemento curricular. En este sentido, distintos agentes como la inspección educativa, los asesores de los centros del profesorado y los orientadores de referencia de los Equipos de Orientación Educativa pueden considerar esta demanda como una oportunidad para reconducir la labor que desempeñan en los centros educativos y fomentar un “enfoque de gestión de la formación profesional continuo” que potencie, según Hernández Pina (2009: 317) la construcción del saber, del saber hacer y del saber ser y estar mediante la formación en competencias.

Referencias bibliográficas

- ANAYA, D., SUÁREZ, J.M. Y PÉREZ, J.C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 2, 413-425.
- ARKIN, H. Y COLTON, R. (1962). *Tablesforstaticians*. Nueva York: Barnes y Noble.
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.
- 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.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2008). *Modelo de formación del profesorado Castilla y León. Documento inicial de trabajo*. Junta de Castilla y León. Disponible en http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_Formacion_Profesorado_CyL.pdf [Consultado el 15 de mayo de 2009].
- CHISHOLM, L., FENNES, H. Y SPANRING, R. (2008). *Competence development as workplace learning*. Innsbruck: University Press. Disponible en http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aseducationandresearchhubforlifelonglearning/publications/subsites_asem_20090827120937_competence_development_as_workplace_learning.pdf [Consultado el 20 de enero de 2010].
- DARLING-HAMMOND, L. AND SYKES, G. (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The right way to meet “the highly qualified teacher” challenge. *EducationPolicyAnalysisArchives*, 11 (33). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33> [Consultado el 25 de marzo de 2010].

- ESTÉVEZ, E. (2002). *Enseñar a aprender*. México: Trillas.
- 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*. Disponible en http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok104-eng-Reforms_of_teaching.pdf [Consultado el 23 de enero de 2009].
- EURYDICE (2001). *The Teaching Profession in Europe*. Disponible en www.eurydice.org [Consultado el 23 de enero de 2009].
- GÁNDARA ET AL. (2005). English Learners in California schools. *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (36). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33> [Consultado el 25 de marzo de 2010].
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R, FERNÁNDEZ-COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- GORDON, J., HALÁSZ, G., KRAWCZYK, M., LENEY, T., MICHEL, A., PEPPER, D., PUTKIEWICZ, E. Y 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. Disponible en http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf [Consultado el 17 de febrero de 2011].
- GONZÁLEZ-VALLINAS, P. OTERINO, D. Y 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. Y MICHEL, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 3, 289-306.
- HERNÁNDEZ PINA, F. ET AL. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 312-319.
- HENSON, R.K. Y ROBERTS, J.K. (2006). Use of exploratory Factor Analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- HUMPHREY, D.C. ET AL. (2005). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (18). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33> [Consultado el 25 de marzo de 2010].
- 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*. Disponible en <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en> [Consultado el 15 de mayo de 2009].
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. Y MASIA, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- 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. (2010). Formación permanente. Disponible en <http://www.educacion.es/educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/formacion-profesorado-europa.html> [Consultado el 3 de mayo de 2009].
- OSER, F.K., ACHTENHAGEN, F. Y RENOLD, U. (eds.) (2006). *Competence Oriented Teacher Training. Old Research Demands and New Pathways*. Rotterdam: Sense Publishers.

- PEPPER, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum- and Europe. *European Journal of Education*, 46, 3, 335-353.
- PIESANEN, E. Y VÄLIJÄRVI, J. (2010). *Tender nº 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.* Disponible en http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/ANNEXES_TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010.pdf [Consultado el 8 de enero de 2011].
- REYNOLDS, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 17 (1), 83-100.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica General*. Madrid: Cincel.
- ROLDÁN RUIZ, R.; LUCENA RUBIO, M. Y TORRES CAÑO, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances en supervisión educativa*, 10, 1-8.
- SCHINK, H. (2006). Concepto de competencia y educación para la vida. *Revista Colegio Tecnológico*, 6, 15-18.
- STRUYBEN, K. Y 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.
- TCHIBOZO, G. (2011). Emergence and Outlook of competence-based education in European education systems: an overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4, 3, 193-205.
- VARGAS, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR.
- VVAA (2008). XVIII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Bilbao, 6-9 de mayo de 2008. Las Competencias Educativas Básicas. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/ENCUENTRO%20DE%20CONSEJOS%20ESCOLARES.pdf>[Consultado el 27 de mayo de 2010].
- WAYNE, A.J. (2002). Teacher inequality: New Evidence on Disparities in Teachers' Academic Skills. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (30). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n30>[Consultado el 25 de marzo de 2010].
- ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fecha de recepción: 21-03-2011

Fecha de revisión: 15-09-2011

Fecha de aceptación: 11-10-2011