

Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria

Analysing and assessing the integration process of the Basic Competences in Primary Education

David Méndez Alonso, Antonio Méndez Giménez y Francisco Javier Fernández-Río
Universidad de Oviedo

Resumen

El objeto de este trabajo es evaluar el proceso de incorporación de las Competencias Básicas (CCBB) entre los docentes de Educación Primaria. 412 maestros (296 mujeres y 116 varones; M de edad = 43,9 años) contestaron a un cuestionario ad hoc de 12 ítems en una escala Likert de 6 puntos. Sexo, edad, formación académica inicial, nivel de formación específica en base a CCBB, así como el ciclo en donde desarrollan la docencia se mostraron como variables diferenciales en la percepción de la implantación del marco competencial. Los maestros de perfil especialista afirman trabajar con mayor referencia a las CCBB que los tutores. Aquellas competencias vinculadas a áreas instrumentales se han mostrado más relevantes que aquellas de carácter más transversal. Sin embargo, los maestros especialistas consideraron más importante las competencias transversales frente a los tutores que enfatizaron especialmente las instrumentales.

Palabras clave: competencias básicas, educación primaria, programación docente, formación de profesorado.

Abstract

The goal of this research study is to assess the integration process of the Basic Competences (CCBB) in the daily work of Primary Education teachers of a Spanish autonomous community. 412 teachers (296 women and 116 men; Mean age = 43.9 years) answered a specially designed

Correspondencia: Antonio Méndez Giménez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. E-mail: mendezantonio@uniovi.es

questionnaire of 12 items in a 6-point Likert scale. Results show that the majority of the teachers had incorporated the CCBB in their class programs. However, they declared that the real degree of development of the CCBB was very low. Gender, age, initial teacher training, level of specific instruction on CCBB, and age group instructed were distinctive variables on teachers' perceptions of CCBB integration. Teachers with a specialist profile declared that they have integrated more the CCBB that teachers with a general profile. Regarding the relevance that they give to each competence, those competences closely related to instrumental areas are considered more important than the transversal ones. However, teachers with a specialist profile considered the transversal competences more valuable, while teachers with a general profile considered the instrumental ones more important.

Keywords: basic competences, primary education, teaching program; teacher education.

Introducción

Una de las principales novedades curriculares que incorporó la vigente Ley de Educación (LOE, 2006) fueron las competencias básicas (CCBB); entendidas éstas como: “aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (RD 1513/2006, p. 1).

Las publicaciones relativas a las CCBB han ido evolucionando en la última década. Los documentos iniciales tuvieron como principal objetivo su conceptualización a partir del informe DeSeCo (2005) y la selección de aquellas que debían estar integradas en el currículo oficial (Espinosa, 2002; Moya, 2007; Serramona y Pinto, 2000). Posteriormente, la finalidad residió en analizar cómo se deberían ir integrando en los proyectos de centros y programaciones, proponiendo metodologías de trabajo concretas (Bolívar y Moya, 2007; Casanova y Pérez, 2010; Escamilla, 2008; Mingorance y Calvo, 2013; Moya y Luengo, 2011; 2013; Zabala y Arnau, 2007). Finalmente, los últimos trabajos aparecidos focalizan la atención en la evaluación de las CCBB dentro del marco curricular (Benítez, 2010; Fernández y Muñiz, 2011; Medina, Dominguez y Sánchez, 2013; Méndez, Sierra y Mañana, 2013; Polo, 2012). No obstante, se precisan más investigaciones que evalúen el proceso real de implantación de las CCBB y analicen la repercusión que este tipo de trabajo está teniendo en los centros educativos, así como en los encargados de liderar esa implantación: los propios docentes (Halász y Michel, 2011; Pepper, 2011; Ramírez, 2011).

Para Bolívar (2005, p. 863) “Si las reformas externas quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de los establecimientos escolares para llevarla a cabo” y esto pasa por comprender cómo los integrantes de estos establecimientos han integrado un cambio tan significativo en todo su funcionamiento como son las CCBB. La implantación de cualquier elemento educativo innovador suelen ser un proceso complejo que implica la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en dinámicas de trabajo y compromisos para poder incorporarlas (Fullan, 2002). Los centros educativos, en general, y los docentes, en particular, tienen un rol muy importante en el devenir de cualquier tipo de cambio, ya que sus interacciones conforman el entorno de trabajo diario. Por lo tanto, parece

necesario conocer desde el punto de vista de los verdaderos protagonistas, en el desarrollo de cualquier diseño innovador para comprobar, de verdad, su calado.

Uno de los elementos claves en la implantación de planteamientos educativos innovadores es la formación docente. Por desgracia, en el mejor de los casos, los docentes reciben versiones “light” de los modelos de innovación que deben implantar en las aulas. Díaz-Barriga (2010) considera que se deja en manos de los docentes la tarea de llevar a la práctica los cambios educativos planteados por el legislador. El problema es que esta labor se suele realizar sin el apoyo de una formación adecuada, lo que la convierte en una tarea difícil de llevar a buen puerto. ¿Podría la implantación de las CCBB verse afectada por la formación previa de los docentes?

Por otro lado, Hargreaves (2003) considera que todo cambio en los contextos educativos lleva asociado una resistencia por parte de los agentes involucrados. Más aún, plantea la presencia de una dimensión del género de la resistencia. Según este planteamiento, las mujeres jóvenes son las que fomentan el cambio, mientras que los varones de mayor edad son los que se oponen al mismo. ¿Podría darse esta circunstancia en la implantación de las CCBB en los centros educativos?

Así mismo, Huberman (1990) señala la existencia de estadios en la carrera profesional docente. A lo largo de ésta, maestros y profesores ven muchos cambios; algunos incluso se comprometen con ellos para, posteriormente, ver que éstos desaparecen por falta de recursos o de interés, por lo que aprenden que no merece la pena comprometerse con algo que, al final, va a desvanecerse. Por lo tanto, se plantea que en la carrera docente hay etapas en las que los docentes prefieren obviar propuestas de cambio y se resisten a ellas. ¿Podría afectar esta teoría a la implantación de las CCBB?

Tal y como se ha señalado con anterioridad, se han publicado diferentes propuestas de cómo desarrollar el trabajo por CCBB en los centros educativos; sin embargo no se ha documentado cómo éstas se están implantando en el contexto real a través de las voces de los protagonistas de ese cambio, los propios docentes.

Objetivos e hipótesis del estudio

El objetivo principal de esta investigación es evaluar el proceso de incorporación efectiva de las Competencias Básicas en la labor diaria de los docentes de Educación Primaria pertenecientes a una comunidad autónoma uniprovincial de España. Asimismo, se pretende comparar las percepciones de los docentes de Primaria sobre dicho proceso de implantación competencial en función de las siguientes variables de segmentación: sexo (varón *vs.* mujer), formación académica inicial (diplomatura, doble diplomatura, diplomatura + licenciatura), ciclo donde se imparte docencia (primero, segundo, tercero), perfil docente (tutor *vs.* especialista), tipología de la especialidad (didácticas específicas *vs.* atención a la diversidad), formación específica referida a las CCBB (baja, moderada, alta), trabajo conjunto realizado en los centros (bajo, moderado, alto) y relevancia otorgada a cada competencia básica (tutor *vs.* especialista).

Se formularon las siguientes hipótesis:

H1. En la práctica de aula, los cambios derivados de las CCBB serán menores a los informados en el plano teórico.

H2. Las mujeres y los docentes más jóvenes valorarán más alto que los varones tanto el proceso de incorporación de las CCBB como los cambios producidos derivados de estas.

H3. La formación y cualificación profesional así como la formación de los docentes sobre las CCBB incidirá de manera diferencial en la percepción de los docentes sobre la incorporación de las CCBB en el currículo.

H4. Los maestros que imparten docencia en los ciclos más altos valorarán más bajo el proceso de incorporación de las CCBB.

H5. Los docentes que en sus centros cuenten con experiencias colectivas sobre la aplicación de las CCBB serán más positivos al proceso de implantación.

H6. Los tutores valorarán más alto las competencias relacionadas con las materias que imparten, mientras los especialistas darán más importancia a las competencias transversales.

Método

Análisis de datos

El análisis estadístico fue realizado con el paquete estadístico IBM SPSS 19. La fiabilidad del cuestionario medida por el Alfa de Cronbach fue de .96. Estos datos indican una alta consistencia interna.

En primer lugar, se solicitó una estadística descriptiva de cada uno de los ítems del cuestionario para la muestra total, varones y mujeres. Se testó la normalidad de la distribución en la muestra total comprobándose que no se cumplía en ninguna de las variables (prueba de Kolmogorov-Smirnov $p \leq .05$). Debido a la falta de normalidad en las respuestas de los ítems, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas: Prueba de Kruskal Wallis para k muestras de medidas independientes y la U de Mann-Whitney para los contrastes de medidas por pares, tomando cada uno de los ítems del cuestionario como variables dependientes y considerando las variables de segmentación como factor. En concreto, se solicitaron las siguientes comparaciones para cada una de las variables de segmentación: sexo (varón *vs.* mujer), edad fragmentada (25-37; 38-50 y 50-62 años), formación inicial (diplomatura, varias diplomaturas y diplomatura + licenciatura), ciclo en el que se imparte docencia (primero, segundo y tercero), perfil docente (tutor y especialistas), tipo de especialidad (didácticas específicas como Educación Física, Música e Inglés) y especialidad centrada en la atención a la diversidad: Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

Muestra

Se realizó un muestreo aleatorio estratificado con asignación proporcional. El tamaño del universo es de 3285 sujetos según datos pertenecientes a la plantilla de maestros de la comunidad para el curso 2011/12 suministrados por la Consejería de Educación y Universidades. La muestra final fue de 412 participantes (12.4%). Esta tasa es adecuada ya que según el cálculo de tamaño muestral para poblaciones finitas (Morales, 2012) se necesitarían, al menos, un total de 345 sujetos (10.4%). Los estratos fueron

determinados en función del perfil docente de los maestros, en base a su labor como tutores o bien como especialistas de Educación Física (EF), Inglés (IN), Música (MU), Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT). No fueron tenidos en cuenta los casos de los docentes que tenían doble función, como tutor y especialistas. En la Tabla 1 se presentan las proporcionalidades de los estratos y la representatividad de los mismos tanto en la población como en la muestra.

Tabla 1

Asignación proporcional de estratos y representatividad en población y muestra

Especialidad	Universo	n	Representatividad en la población (%)	Representatividad en la muestra(%)
Educación Primaria	1678	190	50.6	46.1
Educación Física	364	47	11.0	11.4
Inglés	500	55	15.1	13.3
Música	229	28	6.9	6.8
Audición y Lenguaje	245	52	7.4	12.6
Pedagogía Terapéutica	403	40	13.0	10.4

Fuente: elaboración propia.

La muestra presenta las siguientes características socio-demográficas: 296 mujeres (71.8%), 116 varones (28.2%); una *M* de edad = 43.9 años y una antigüedad media en los centros educativos de 18.4 años. Su nivel de formación académica fue clasificado en tres grupos; los que solo poseen diplomatura de Magisterio en cualquiera de sus especialidades (N = 206; 51.2 %), los que poseen más de una especialidad de Magisterio (N = 100; 24.8 %), y aquellos que poseen licenciatura además de la especialidad de Magisterio (N = 106; 26.3 %). Los niveles donde los maestros imparten docencia fueron analizados y segmentados en los tres ciclos de la educación Primaria; primer ciclo (N = 86), segundo (N = 201) y tercero (N = 107).

Instrumento

Debido a la inexistencia de instrumentos validados para la valoración del objeto de estudio del trabajo se elaboró un cuestionario *ad hoc* que se ha denominado "Cuestionario de Percepción de la Práctica Docente en base a las Competencias Básicas". En una primera parte, el cuestionario se compone de una serie de preguntas que recogen aspectos sociodemográficos y profesionales: sexo, edad, años de antigüedad en el mismo centro, formación inicial general, formación específica referida a las CCBB (alta, moderada, baja) y ciclo educativo donde se imparte docencia. En segundo lugar, se incluyen 12 ítems de valoración personal del propio desempeño docente y el trabajo competencial conjunto realizado en los centros educativos: (e.g., "¿Consideras importante la docencia en base a las CCBB?", "¿Las CCBB han supuesto algún cambio metodológico en tu labor?"). Estos ítems son valorados mediante una escala

Likert de 6 puntos utilizando los siguientes anclajes y cuantificadores de frecuencia: 1 = *casi nunca*, 2 = *ocasionalmente*, 3 = *ordinariamente*, 4 = *con frecuencia*, y 5 = *muchas veces*, y 6 = *siempre* (Cañadas y Sánchez, 1998) al objeto de cuantificar el grado desacuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems de esta variable. Finalmente, se contempló un ítem que pretende valorar la importancia otorgada por los docentes a cada una de las competencias básicas. Los participantes debían ordenar de 1ª a 8ª cada una de las ocho CCBB según su relevancia en el currículo.

Procedimiento

Se enviaron un total de 3285 cuestionarios a todos los centros públicos de la comunidad considerando el número de maestros de Educación Primaria registrados en el curso 2010-2011 según datos suministrados por la Consejería de Educación de la comunidad autónoma donde se realizó el estudio. A su vez, la propia Consejería proporcionó la plantilla orgánica para poder realizar la estratificación en base al perfil docente, diferenciando los tutores de las unidades y los maestros especialistas.

El sobre enviado, contenía el cuestionario elaborado para el estudio así como las instrucciones para su cumplimentación y los objetivos básicos del estudio. Una vez cumplimentado, los participantes lo devolvieron por correo al investigador principal para su análisis y estudio. Para analizar las diferencias en función de la edad, se fragmentó la muestra en función de tres grupos de edad: 25-37, 38-50 y 51-62 años.

Resultados

En las Tablas 2 y 3 se presentan los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de la muestra en función del género del docente, así como los estadísticos de contraste no paramétricos empleados en cada caso (Test de Kruskal Wallis y *U* de Mann-Whitney). Los resultados nos muestran como la práctica totalidad de los docentes afirman que han incorporado las CCBB en sus programaciones, sin embargo, los resultados desciende a la hora de confirmar que se han producido cambios metodológicos que han propiciado la realización de actividades de aprendizaje vinculadas al desarrollo de las CCBB en sus aulas. Los docentes asienten de manera mayoritaria haber recibido una formación específica "alta", considerando muy importante la docencia en base a CCBB. El trabajo conjunto y coordinado en los centros de enseñanza para el desarrollo de las CCBB desde los equipos de ciclo se ha manifestado como "bajo", de manera que han sido los docentes los que desde su propio trabajo e iniciativa han llevado a cabo la transformación de las programaciones.

Las mujeres presentan una mayor predisposición al trabajo competencial en todas sus fases, tanto en su formación específica, como en su aplicación y valoración en las aulas en las que desarrolla su actividad docente, mostrando resultados superiores estadísticamente significativos en todas las variables de estudio ($p < .001$) en relación a los hombres.

La edad de los docentes, de manera similar al sexo se presenta como un factor condicionante del proceso de incorporación de las CCBB al trabajo en las aulas, de manera que los docentes más jóvenes (25-37 años) presentan resultados superiores estadísticamente significativos ($p < .001$) en las variables de análisis frente a los de edad intermedia

(38-50) y aquellos de edad más avanzada (51-62). Considerando que en los centros, los docentes de mayor edad tienen mayor tendencia a ocupar las aulas de cursos superiores, encontramos que los resultados de la valoración del proceso de incorporación de las CCBB en función del ciclo en el que se desarrolla la docencia, son similares a los de la edad, de manera que en el primer ciclo los resultados nos muestran una mayor predisposición de los docentes al trabajo competencial, y una mayor implicación en llevar a cabo cambios metodológicos que se pongan de manifiesto en el diseño de tareas para trabajar las diferentes CCBB en comparación a los del tercer ciclo ($p<.001$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la muestra total y en función del genero

	Total		Varones		Mujeres	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. ¿Has recibido formación específica sobre el trabajo en base a las CCBB?	4.09	1.20	3.70	1.20	4.24**	1.17
2. ¿Consideras importante la docencia en base a las CCBB?	4.54	1.07	4.14	1.15	4.72**	.99
3. ¿Has incorporado las CCBB a tu programación docente?	5.04	.85	4.84	.95	5.11**	.80
4. ¿Realizas actividades de aula en base a las CCBB?	4.27	1.27	3.66	1.31	4.52**	1.17
5. ¿Las CCBB han supuesto cambios en el quehacer del docente?	3.30	1.12	2.86	.99	3.47**	1.13
6. ¿Las CCBB suponen mejoras en el rendimiento académico?	4.64	1.04	4.16	1.07	4.82**	.96
7. ¿Las CCBB han supuesto algún cambio metodológico en tu labor?	4.06	1.33	3.44	1.44	4.30**	1.21
8. ¿En tu centro habéis realizado un trabajo conjunto de CCBB?	2.71	.93	2.44	.82	2.81**	.95
9. ¿Tienes la percepción de cambio hacia el trabajo en CCBB?	2.57	.79	2.19	.64	2.72**	.80
10. ¿Te han condicionado las CCBB a la hora de programar?	3.76	1.37	3.17	1.40	4.00**	1.28
11. ¿Consideras que se están trabajando todas las CCBB por igual?	1.96	.25	1.96	.18	1.96	.27
12. ¿Has introducido cambios en tu programación para las 8 CCBB?	4.04	1.14	3.53	1.19	4.24**	1.06

Fuente: elaboración propia.

Nivel de significación en las diferencias ($*p <.05$, $**p <.001$).

Tabla 3

Estadísticos de contraste en función del sexo

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
U de Mann-Whitney	12805	12224	14509	10994	11654	11270	11401	13307	11027	11657	17002	11471
Z	-4.13	-4.72	-2.60	-5.86	-5.31	-5.66	-5.47	-3.76	-6.09	-5.21	-.401	-5.45
Sig. Asin. (bilateral)	.000	.000	.009	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.689	.000

Fuente: elaboración propia.

La formación del maestro, tanto de manera inicial académica en base a su titulación como su formación específica en el marco de las CCBB se muestra como un factor determinante en el proceso de implementación competencial. Los docentes con mayor grado de titulación, maestros con licenciatura, manifiestan una mayor vinculación, estadísticamente significativa ($p < .05$), al trabajo basado en competencias, en relación a los maestros con dobles especialidades de magisterio, y con aquellos que solo poseen una única especialidad ($p < .001$) en todas las variables de estudio. Resultados similares se han obtenido al valorar la incidencia de la formación específica en CCBB a la hora de llevar a la práctica diaria los cambios metodológicos necesarios y realizar tareas para el desarrollo de las CCBB, así los docentes con una “alta” formación específicas obtienen resultados estadísticamente significativos ($p < .001$), en relación a los que afirman haber tenido una formación “moderada” y “baja”.

El perfil docente del maestro, tutor o especialista, ha sido una de las variables de fragmentación de la muestra que mayores diferencias ha aportado en el estudio del proceso de incorporación de las CCBB en las aulas de Educación Primaria. Los especialistas (educación física, lengua extranjera, música, audición y lenguaje y pedagogía terapéutica), presentan unos resultados (tablas 4 y 5), superiores estadísticamente significativos ($p < .001$), tanto en formación, como en valoración y aplicación de las CCBB en las aulas frente a los tutores que imparten las áreas instrumentales. Dentro de los docentes especialistas, aquellos que llevan a cabo de manera específica los procesos de atención a la diversidad (AL y PT), manifiestan una mayor predisposición al trabajo competencial, tanto en su valoración como en su puesta en práctica diaria, que los especialistas de didácticas específicas (EF, MU, IN) ($p < .001$). Las diferencias encontradas entre tutores y especialistas, no solo

Tabla 4

Estadísticos descriptivos en función del perfil docente (Tutor vs. Especialista)

	Tutores		Especialistas	
	M	DT	M	DT
Ítem 1	3.72	1.31	4.40**	1.00
Ítem 2	4.22	1.18	4.86**	.87
Ítem 3	4.72	.88	5.31**	.73
Ítem 4	3.81	1.35	4.67**	1.04
Ítem 5	3.09	1.21	3.48**	1.01
Ítem 6	4.32	1.12	4.89**	.89
Ítem 7	3.62	1.40	4.44**	1.15
Ítem 8	2.49	.94	2.89**	.89
Ítem 9	2.41	.72	2.72**	.82
Ítem 10	3.25	1.41	4.20**	1.16
Ítem 11	1.95	.27	1.97	.23
Ítem 12	3.72	1.21	4.32**	.99

Fuente: elaboración propia.

Nivel de significación en las diferencias (* $p < .05$, ** $p < .001$).

Tabla 5

Estadísticos de contraste en función del perfil docente (Tutor vs. Especialista)

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
U de Mann-Whitney	1501	1469	1327	1351	1635	1532	1424	15592	1670	1338	20646	15203
Z	-5.19	-5.51	-6.89	-6.48	-4.11	-4.99	-5.85	-4.83	-3.92	-6.57	-.96	-5.01
Sig. Asin.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.334	.000

Fuente: elaboración propia.

se manifiestan en el proceso de implantación, sino también en la valoración que los docentes hacen de la importancia que se le otorga a cada una de las CCBB (Tablas 6 y 7), así los tutores presentan valores significativamente superiores ($p < .001$) en niveles de importancia concedida a las CCBB de carácter instrumental vinculadas a áreas del currículo (CL, CM, CIMF, TICD), frente a los especialistas cuyos valores de importancia en las CCBB de carácter más transversales (CSC, CCA, CAA, AIP) son significativamente superiores ($p < .001$).

Los docentes afirman que el trabajo coordinado en los centros para poder realizar una secuenciación de las acciones para el desarrollo de las CCBB en los distintos ciclos, ha sido bajo. Este tipo de trabajo, se presenta a su vez como otro de los factores condicionantes del proceso de incorporación de las CCBB en las aulas. Así, los centros en los que se ha llevado a cabo una labor conjunta entre todo el profesorado considerada como “alta” han presentado resultados estadísticamente significativos ($p < .001$) a aquellos en los que ha sido considerada como “moderada” o “baja”.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos en función de la importancia concedida a las competencias (Tutores vs especialistas)

	Tutores		Especialistas	
	M	DT	M	DT
1. Competencia Comunicación lingüística (CL)	7.22**	1.18	5.34	2.55
2. Competencia Matemática (CM)	6.33**	1.25	2.63	1.65
3. Competencia Conocimiento e interacción mundo físico (CIMF)	5.08**	1.28	3.34	2.16
4. Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)	5.83*	1.47	5.12	1.93
5. Competencia social y ciudadana (CSC)	4.25	1.79	5.93**	1.75
6. Competencia cultural y artística (CCA)	3.22	1.13	4.22**	2.15
7. Competencia de aprender a aprender (CAA)	2.00	1.27	3.72**	1.68
8. Autonomía e iniciativa personal (AIP)	2.08	1.58	5.62**	2.04

Fuente: elaboración propia.

Nivel de significación en las diferencias (* $p < .05$, ** $p < .001$).

Tabla 7

Estadísticos de contraste en función del perfil docente (Tutor vs. Especialista)

	1. CL	2. CM	3. CIMF	4. TICD	5. CSD	6. CCA	7. CAA	8. AIP
U de Mann-Whitney	12224.500	2551.500	10167.500	16815.500	10419.500	15322.500	8449.500	4449.500
Z	-7.729	-15.620	-9.195	-3.609	-8.989	-4.889	-10.747	-13.978
Sig. Asin.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Fuente: elaboración propia.

Nota: Siglas de las competencias ofrecidas en la Tabla VII.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido comprobar cada una de las hipótesis planteadas. Los datos muestran cómo la práctica totalidad de los maestros han incorporado las CCBB a sus programaciones docentes, como es prescriptivo en base al Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria. Sin embargo, estos resultados descienden en la medida en que se les pregunta si realmente desarrollan labor docente en base a competencias. En este sentido, los resultados sobre actividades y cambios metodológicos en la programación presentan índices sensiblemente inferiores. Llama la atención el bajo nivel de respuesta que los docentes han manifestado en el ítem de “¿En tu centro habéis realizado un trabajo conjunto de CCBB?”. La literatura específica sobre CCBB hace hincapié en la necesidad de realizar un trabajo docente conjunto, cooperativo e interdisciplinar. Rodríguez (2009) manifiesta la necesidad de una transformación de las instituciones educativas de cara a poder desarrollar un óptimo desarrollo docente. Este hecho nos puede hacer pensar que la aparición del nuevo elemento curricular no ha provocado una reflexión conjunta para llevar a cabo un trabajo de centro hacia una enseñanza basada en CCBB.

Resulta contradictorio que un elevado porcentaje de docentes manifieste estar trabajando las CCBB, sin embargo, su percepción es de menos de la mitad de sus compañeros ha modificado su metodología y su quehacer diario. Esto nos hace pensar que el camino a recorrer hasta alcanzar el pleno desarrollo del trabajo competencial en los centros es largo y costoso (Gordon et al., 2009).

Edad y género son factores que se muestran influyentes en la implantación del trabajo competencial. Los docentes de menor edad presentan resultados significativamente superiores con respecto a los de mediana y avanzada edad en la totalidad de los ítems de valoración de la implantación de nuevas metodologías. Esta resistencia a la aplicación de nuevas innovaciones docentes puede ser debida a la situación de vulnerabilidad, junto con la falta de seguridad, que el desarrollo de una nueva competencia docente conlleva (Lansky, 2005). La formación permanente a lo largo de la vida del docente no siempre es llevada a cabo de manera que los aprendizajes adquiridos en las primeras épocas de formación son los que se manifiestan de manera más poderosa (Pozo et al., 2006); de ahí que implementar cambios en los procesos de enseñanza/aprendizaje puede suponer una pérdida de confianza acompañada de una mayor incertidumbre

hacia las nuevas actuaciones (Darby, 2008). También, esta baja implicación en el proceso de enseñanza en base a CCBB por parte del profesorado de mayor edad puede ser atribuida a procesos de *burnout* que autores como Guerrero y Rubio (2008), Latorre y Sáez (2009) y Tejero, Fernández y Carballo (2010) presentan como factores claves en la desmotivación hacia nuevos cambios.

Los resultados en función del sexo dan apoyo a las ideas presentada por Hargreaves (2003). Las mujeres son las que más rápidamente se han adaptado al cambio metodológico que el trabajo competencial conlleva, frente a los varones de mayor edad, que muestran resultados significativamente inferiores.

La formación inicial académica y la formación específica referida a CCBB se han manifestado como potentes condicionantes del trabajo competencial. Los docentes con mayores niveles de formación, licenciados o maestros con más de una especialidad, han mostrado niveles superiores de implementación del trabajo en base a CCBB que los maestros con única titulación. La formación inicial del docente se presenta como un factor de rendimiento docente esencial para elevar la calidad del sistema educativo (Villamando, 2010). En el ámbito educativo se da la paradoja de que los más formados son siempre los más dispuestos a continuar formándose (Hernán, 2011) y esto lleva a que son los primeros en adentrarse en nuevos retos didácticos y de innovación. A diferencia de los resultados obtenidos por Ramírez (2011), donde la formación específica recibida en base a CCBB es considerada como escasa, los docentes analizados en nuestro estudio presentan niveles de formación específica moderados. Más aún, aquellos docentes que manifiestan formación moderada y alta presentan resultados significativamente superiores en todas las variables de implementación de las CCBB frente a los de formación baja.

Los docentes de ciclos inferiores son los que más han implementado el trabajo de CCBB. Cabe destacar el hecho de que en general los maestros de mayor edad suelen impartir docencia en ciclos superiores. Este hecho, junto con la prevalencia en el tercer ciclo de un mayor porcentaje de contenidos conceptuales (García y Martínez, 2003), puede explicar que el trabajo en CCBB en primer ciclo muestre mayores niveles de implantación asociado a contenidos más procedimentales y actitudinales, y vinculados a las competencias de carácter más transversal.

A pesar de que la relación entre áreas curriculares y competencias no es biunívoca (Tiana, 2011), los resultados obtenidos por Sierra et al. (2012) hacían presagiar una mayor vinculación de la labor de los tutores hacia el trabajo docente en base a las CCBB, en la medida que son éstos los que mayor número de áreas imparten relacionados con las denominadas CCBB instrumentales y específicas (Arreaza, Gómez y Pérez, 2009) en detrimento de los especialistas, cuya relación se presenta más directa con las transversales. Sin embargo, nuestros resultados muestran una mayor predisposición e intervención de los docentes especialistas al trabajo basado en CCBB. Al comparar a los distintos especialistas llama de manera notable la atención la mayor vinculación de los docentes que atienden al alumnado con necesidades educativas especiales (AL y PT) hacia el trabajo competencial.

A la hora de valorar la importancia que los docentes asignan a las distintas CCBB, los resultados señalan que estas no son trabajadas por igual. De este modo, las competencias asociadas a áreas curriculares tradicionales obtienen mayores puntuaciones que

las transversales. Sin embargo, llama la atención la alta valoración de la importancia de la competencia social y ciudadana, de carácter más transversal, frente a los bajos resultados de las competencias aprender a aprender e iniciativa y autonomía personal; lo que nos lleva a pensar que prevalece una clara tendencia hacia contenidos más conceptuales que a los actitudinales, vinculados a estas competencias transversales.

En conclusión, la práctica totalidad del profesorado está cumpliendo con la labor administrativa de integrar las CCBB en su programación; sin embargo, el porcentaje de maestros que realmente están trabajando bajo este paradigma, desciende de manera considerable. Las mujeres y los docentes más jóvenes se muestran más receptivos a los cambios que implican las CCBB. Superiores niveles de formación inicial y específico en CCBB tienden a favorecer su implantación. En el primer ciclo parece desarrollarse un trabajo con clara orientación hacia las CCBB. Los maestros especialistas muestran mayor interés por el trabajo competencial, enfatizando las de carácter transversal. Finalmente, las competencias relacionadas con contenidos tradicionales son las consideradas de mayor importancia por los docentes. Basándonos en los resultados obtenidos, parece necesario potenciar la formación inicial y permanente de los docentes al objeto de garantizar una aplicación práctica y eficaz de las CCBB. Por último, desde los distintos órganos educativos se debería promover y potenciar el desarrollo de las competencias a través de un trabajo conjunto cooperativo.

Futuras investigaciones deberían corroborar estos resultados en otras muestras poblacionales y en distintas etapas educativas. Asimismo, se debería evaluar cómo los nuevos contextos legislativos pueden afectar al proceso de implantación de las competencias.

Referencias

- Arreaza, J., Gómez, A. y Pérez, E. (2009). *Las competencias básicas*. Recuperado de <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com>
- Benítez, A. J. (2010). Evaluar competencias básicas. ¿Una moda o una necesidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 82-85.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? *Política educativa, escuela y aula. Educação y Sociedade*, 26(2), 859-888.
- Bolívar, A. y Moya, J. (2007) (Coord). *Las Competencias Básicas: Cultura imprescindible para la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuestas en escalas Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Casanova, P. y Pérez, A. (2010). *La programación de las competencias básicas en colegios de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (B.O.P.A. nº 140, 16/06/2007).
- OCDE (2005). Definición y Selección de Competencias. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367>.

- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y Propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Espinós, J.L. (2002). Las competencias básicas en la educación obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 116, 71-76.
- Fernández, R. y Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula Abierta*, 39 (2), 3-34.
- Fullam, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, S. y Martínez, C. (2003). Análisis del trabajo en textos escolares de Primaria y Secundaria. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 21, 5-16.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewick, R. y Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learns across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>.
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome del Burnout en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Halász, G. y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. *Currículum*, 2, 139-159.
- Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia en función del tipo de centro docente. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. núm. 106, 4 /05/2006).
- Medina, A., Domínguez, M.A. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 239-255.
- Méndez, A., Sierra, B. y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Mingorance, C. y Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 275-293.
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra ¿cuántos sujetos necesitamos?* Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigación/TAMA%F1oMUESTRA.pdf>.
- Moya, J. (2007). Competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. *Escuela*, 2, 5-7.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las Competencias Básicas*. Barcelona: Grao.
- Pepper, D. (2011). Assesing key competences across the Curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3) 335-353.

- Polo, I. (2012). La evaluación compartida de las competencias básicas: el valor de las diferentes áreas-materias. *Aula de innovación educativa*, 63-67.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (3), 329-346.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E. núm. 293, 8 /12/ 2006).
- Rodríguez, D. (2009). Competencias básicas: reto para la dirección escolar y excusas para la transformación de las instituciones educativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 2, 22-27.
- Serramona, J. y Pinto, C. (2000). Identificación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria. *Educar*, 26, 101-125.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Tejero, C.M., Fernández, M.J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 63-75.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fecha de recepción: 4 de octubre de 2013.

Fecha de revisión: 4 de octubre de 2013.

Fecha de aceptación: 1 de mayo de 2014.