

Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas

Perceptions and beliefs of primary-school teachers in Asturias regarding key competencies

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-248

Antonio Méndez-Giménez
Beatriz Sierra-Arizmendiarieta

Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Oviedo, España.

Jorge Mañana-Rodríguez

Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid, España.

Resumen

Desde que la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006, introdujo las competencias básicas en el currículo de la enseñanza obligatoria, pocos datos se han recabado sobre la actitud y las creencias de los docentes en este proceso de aplicación. Gordon et ál. (2009) reconocieron al docente como el actor principal en el cambio hacia las competencias y apuntaron que la implementación del enfoque basado en competencias depende de la actitud de los profesores. El principal objetivo de este trabajo fue analizar las percepciones de los maestros de Educación Primaria del Principado de Asturias acerca de las competencias básicas una vez culminado el período de incorporación plena en el currículo. Un segundo objetivo fue comparar las percepciones de los docentes en función de tres variables de segmentación: sexo, titularidad del centro y tipo de docencia (especialidad). Se diseñó un cuestionario ad hoc, con una escala Likert de cinco puntos, que constaba de 40 ítems estructurados en torno a cinco aspectos claves del currículo: *actividades, metodología, evaluación, motivación y trabajo interdisciplinar*. 810 sujetos cumplimentaron el cuestionario mostrando sus percepciones sobre las competencias básicas. En general, los docentes reflejaron cierta tibieza por el potencial de las competencias básicas, manifestando una opinión poco clara, decidida y firme sobre su inclusión en el currículo. En cuanto a los contrastes por

variables de segmentación, los varones puntuaron significativamente más alto las ventajas de las competencias que las mujeres. Los docentes de los colegios concertados se mostraron más sensibles tanto a los beneficios como a los costes que supone el marco competencial. Por último, los especialistas identificaron mayores beneficios que los generalistas. Estos resultados son discutidos en términos de la necesidad de apoyar al docente para que tome conciencia de las ventajas del trabajo competencial y emprenda estrategias eficaces hacia el cambio.

Palabras clave: competencias básicas, Enseñanza primaria, resistencias al cambio, reforma educativa, actitud del docente.

Abstract

Since the Spanish Constitutional Act on Education, enacted in 2006, introduced key competencies in the curriculum of compulsory education, few data have been collected about the attitudes and beliefs of the teachers involved in the implementation process. Gordon et al. (2009) recognized teachers as the key players in the shift towards competencies and noted that the successful implementation of the competency-based approach depends on teacher attitude. The main objective of this paper was to analyze the perceptions of primary teachers in Asturias regarding key competencies after their full incorporation into the curriculum. A second objective was to compare teachers' perceptions in terms of three segmentation variables: gender, school type and teaching type (speciality). For this purpose, an ad-hoc questionnaire was designed, with a five-point Likert scale, consisting of a total of 40 items organized into five key aspects of the curriculum: *activities, methodology, assessment, motivation* and *interdisciplinary work*. Eight hundred and ten subjects completed the questionnaire, thus showing their perceptions of key competencies. In general, teachers were only lukewarm about the potential of key competencies; they had no clear, firm opinion on the inclusion of key competencies in the curriculum. Examination of the contrasts by segmentation variables showed that men scored the benefits of competencies significantly higher than did women. Teachers in publicly funded private schools were more sensitive to both the benefits and the costs of the competency framework. Specialists identified greater benefits than did generalists. These results are discussed in terms of the need to support teachers so that they will be more aware of the benefits of working with competencies and undertake effective strategies for the change.

Key words: key competencies, primary education, teacher resistance to change, education reform, teacher attitudes.

Introducción

La Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006, introdujo las competencias básicas en el currículo de la enseñanza obligatoria. Su antecedente inmediato, el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, definió 'competencia' como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». Asentó, además, que «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Así, se entiende que las competencias incluyen no solo conocimiento y destrezas, sino también habilidades y actitudes. Este proyecto trató de definir las competencias que pueden considerarse básicas (*key competences*) creando un marco de análisis estructurado en tres categorías: competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, competencias que permiten interactuar con los demás y competencias que permiten actuar autónomamente. A partir de ese marco, la LOE identificó ocho competencias básicas caracterizadas por su perfil holístico, contextual, transferible, transversal y multifuncional (Viso, 2010).

Recientes estudios han profundizado en la definición e interpretación de las competencias básicas en Europa (Escamilla, 2008; Halász y Michel, 2011), han analizado la evaluación de las competencias básicas en el currículo (Dam, Geijsel, Reumerman y Ledoux, 2011; Pepper, 2011) o han reflexionado sobre su implementación (Goñi, 2009; Tiana, Moya y Luengo, 2011). Sin embargo, desde la implantación de las competencias en el currículo, pocos datos se han recabado desde la perspectiva del docente. El informe internacional de Gordon et ál. (2009) reconoce que los profesores son los principales actores en el cambio hacia las competencias y sostiene que la implementación del enfoque basado en competencias depende fundamentalmente de su actitud. Sierra et ál. (2009) realizaron un estudio piloto para analizar los problemas que los docentes podían haber detectado en la puesta en práctica de las competencias básicas. Tras una primera fase, y como resultado de los debates y reflexiones del equipo investigador con un grupo de docentes de Primaria, concluyeron que existían tres tipos de dificultades: *la resistencia de los docentes al cambio, la falta de formación específica y*

las limitaciones del trabajo interdisciplinar entre los maestros. En la segunda fase de esa investigación, se elaboró un instrumento para evaluar la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias básicas en la Enseñanza primaria en función de la experiencia en su implementación. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas sobre la valoración del trabajo por competencias de los profesores del primer ciclo (es decir, aquellos que sí contaban con experiencia en la aplicación de competencias) respecto a los del segundo y tercer ciclo (aquellos que todavía no las habían aplicado). Por otro lado, aunque se observaron pocas diferencias entre las creencias de los docentes *generalistas* y las de los *especialistas*, los primeros parecían tener una opinión más positiva que los segundos sobre el trabajo docente interdisciplinar. No obstante, debido al reducido tamaño de la muestra total ($n = 69$ docentes) y la escasa representatividad en algunas especialidades, los autores aconsejaron prudencia en la extrapolación de estas conclusiones.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo exige a los docentes un gran esfuerzo en el cambio de las rutinas docentes y las prácticas de aula. Los profesores deben replantearse su acción profesional y su papel docente, lo que pone en juego su propia competencia profesional. Martínez y Echeverría (2009) se refieren al concepto de 'competencia de acción profesional' de la siguiente manera:

El conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que una persona posee y pone en práctica para afrontar eficazmente las funciones y tareas que demanda una profesión, con el nivel y calidad requeridas; resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa e influir positivamente en su entorno sociolaboral y en la organización del trabajo.

Para aplicar el marco competencial en profundidad, las funciones y tareas docentes han de cambiar especialmente en lo que respecta al planteamiento de las actividades, de la metodología y de la evaluación. No obstante, para resolver los problemas e influir positivamente en el entorno del docente y en la organización del trabajo es necesario comprender, al menos, dos aspectos más: la motivación, como motor de dichos cambios, y el trabajo interdisciplinar y cooperativo del docente. De este modo, afrontar la enseñanza por competencias implica, a nuestro modo de ver, nuevas exigencias de la profesionalización docente a cinco niveles:

actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación e interdisciplinariedad, las cinco dimensiones teóricas comprendidas para la elaboración del cuestionario de esta investigación que seguidamente se describen.

Actividades. Hace ya años que Kounin y Doyle (1975) defendían que la implicación de los alumnos en el aprendizaje dependía de cómo se planteara la actividad y de su complejidad. Si antes la importancia recaía en los contenidos y había que plantear actividades para asimilarlos, ahora la enseñanza se invierte y a partir de la *actividad* (que cobra mayor importancia) han de trabajarse los contenidos, procedimientos y actitudes necesarios para llevarlas a cabo con éxito. Pero el planteamiento didáctico no ha de consistir en sustituir una enseñanza basada en los contenidos por otra basada en la actividad, sino que ambos aspectos deben complementarse mutuamente de forma equilibrada. Esto implica que lo verdaderamente importante no es el punto de partida –contenidos o actividades–, que resulta al fin y al cabo irrelevante, sino el punto de llegada. Es decir, han de combinarse contenidos y actividades ya no para ‘demostrar’ el dominio de unos contenidos con los que quizá no se sabe qué hacer, sino para llegar a saber desenvolverse en distintas situaciones de forma eficaz.

Metodología. El marco competencial exige un cambio metodológico, pero para que sea eficaz no ha de centrarse solo en el aula, sino también fuera de ella. Respecto a la *metodología de aula*, es preciso que las actividades estén interrelacionadas, sirviendo de conexión entre las diferentes materias. Las competencias se ejercitan y desarrollan resolviendo problemas en diversas situaciones, lo que hace imposible separar las distintas disciplinas y contenidos. Habrán de establecerse puentes y actividades interdisciplinares que eviten la tradicional desconexión entre distintos contenidos abordados como compartimentos estancos. La *metodología fuera del aula* también requiere evolucionar. Los docentes necesitarán, cada vez más, trabajar de modo cooperativo con otros docentes –sean tutores o especialistas– para ser capaces de plantear actividades y tareas que, realmente, promuevan el desarrollo de todas las competencias. El cambio ha de ir orientado hacia la creación de equipos docentes que faciliten la propuesta de macroactividades que ayuden a desarrollar las diversas competencias de forma integrada. Este cambio metodológico promovería una mayor actividad en el alumnado y, además, redundaría en una mayor implicación del docente en sus tareas y en una mayor comunicación con sus colegas, lo que facilitará necesariamente una mejora en la calidad docente.

Evaluación. El reto del aprendizaje por competencias es desplegar la potencialidad de lo aprendido en la resolución de problemas nuevos o en la capacidad de desenvolverse en una situación inesperada. Eso plantea un problema respecto a la *evaluación*, que siempre quedará emplazada al futuro, si se pretende evaluar la competencia en sí. Lo que sí es susceptible de evaluarse es lo que podríamos llamar un ‘aspecto competencial situado’, es decir, un modo concreto de realizar una acción que resuelve una situación o problema. Por eso, aunque este es el punto de partida, la competencia se adquiere cuando se es capaz de extrapolar o transferir el conocimiento a nuevas situaciones. La enseñanza basada en competencias no enseña estas como si fueran un contenido más, sino que forma en ellas, de manera que sea el propio alumno quien se perfeccione con su práctica constante. Ello exige dar mayor importancia a la función formativa de la evaluación que a la sumativa. La evaluación de competencias no se realiza sobre los contenidos aprendidos, sino sobre la capacidad para utilizar los aprendizajes en distintas situaciones. De ahí que evaluar competencias sea «evaluar sistemas de reflexión y acción» (Viso, 2010, p. 148). La evaluación se complica y se amplía, de modo que no solo debe analizarse el aprendizaje del alumno, sino las actividades de enseñanza que, en última instancia, son las que facilitan, o no, el desarrollo de las competencias (Zabala y Arnau, 2007).

Motivación. Las publicaciones centran el problema de la *desmotivación docente* en el desajuste entre los cambios sociales, la transformación del sistema educativo y el sentimiento de inadaptación ante dichos cambios. Morey (2001) relaciona la motivación docente con el sentido de eficacia del propio docente. Si los docentes creen en sus propias capacidades para influir en el aprendizaje del alumnado, tendrán más posibilidades de desarrollar nuevas actividades o estrategias docentes que se consideren desafiantes. Este autor añade que para mejorar el sentimiento de eficacia es preciso promover una cultura de colaboración en los centros educativos que facilite una mayor interacción y trabajo en equipo, ligada también, como veremos, a un planteamiento interdisciplinar. Recientemente, Monereo (2010) realizó una revisión de un conjunto de investigaciones en las que se pueden encontrar tres tipos de factores que explican la desmotivación docente y la resistencia al cambio: factores de tipo personal-emocional, que aluden a la falta de seguridad para desarrollar una nueva competencia; factores profesionales, como el conjunto de teorías, concepciones y conocimiento que sustentan su práctica y que en ocasiones

se ven mermadas por distintas reformas en las que los docentes no tienen capacidad de decisión; y factores institucionales, que básicamente no facilitan los medios para la construcción de una cultura colaborativa.

Interdisciplinariedad. Fernández-Ríos (2010) comenta que al *saber*, *saber hacer* y *saber ser* habría que añadir el *saber ser interdisciplinar*. Es interesante su definición de interdisciplinariedad «como el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales». Aunque este autor se refiere a las competencias universitarias que han de trabajarse con el Plan Bolonia, se podría afirmar lo mismo respecto al desarrollo de las competencias básicas. Alineado con este planteamiento se sitúa el trabajo de Gómez et ál. (2010), que plantea la relación intrínseca entre interdisciplinariedad y trabajo en equipo como una exigencia de los nuevos planteamientos pedagógicos. Perrenoud (2004) propone diez nuevas competencias para enseñar, entre las que incluye saber trabajar en equipo, afirmando que, más que una opción, «trabajar en grupo se convierte en una necesidad» dentro de las rutinas del profesorado. Asimismo, en la literatura se destaca que pertenecer a comunidades de aprendizaje es una exigencia de efectividad docente (Vaillant, 2011). Se concibe el trabajo en equipo como una característica de la competencia docente para abordar tareas de mayor complejidad y favorecer resultados creativos (Rodríguez, 2009), defendiendo una cultura colaborativa (Hargreaves, 1996).

Objetivos e hipótesis del estudio

Pese a que el periodo de implantación de la reforma educativa ha concluido, la investigación sobre las percepciones docentes del marco competencial y de su implementación es muy limitada. Como se ha señalado, las concepciones y actitudes de los docentes pueden mediatizar su práctica profesional. En consecuencia, pensamos que conocer la opinión de los maestros acerca de las competencias básicas permitirá analizar el grado de conocimiento que poseen sobre este tema, así como sus expectativas y actitudes sobre su consecución en el currículo. En concreto, el principal objetivo de este trabajo fue analizar las percepciones y creencias de los maestros de Educación Primaria en activo del Principado

de Asturias acerca de las cinco dimensiones teóricas descritas anteriormente relativas a las competencias básicas (*actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación e interdisciplinariedad*). En el momento de iniciar esta investigación se había completado la fase de incorporación plena de las competencias en el currículo del Principado. Un segundo objetivo de este trabajo fue comparar las percepciones de los docentes de Primaria sobre la implementación de las competencias básicas en función de las tres variables de segmentación comprendidas en el estudio: sexo, titularidad del centro (público, concertado y privado) y tipo de docencia (especialidad). Se formularon las siguientes hipótesis:

H1. Dado que toda reforma educativa implica ajustes sustanciales por parte de los docentes y que, en el proceso de aplicación de las competencias, estos podrían haberse encontrado con ciertas dificultades, se esperaba que los participantes otorgasen puntuaciones moderadas a sus percepciones y creencias sobre el potencial del marco competencial.

H2. Por otro lado, respecto a los diferentes grupos de la población, no se esperaba encontrar diferencias significativas en función del sexo.

H3. Además, se hipotetizó que los docentes de centros concertados valorarían las competencias básicas del mismo modo que los de los centros públicos.

H4. Por último, dada su formación más transversal y en varias disciplinas, se esperaba que los docentes generalistas estimasen las competencias básicas en mayor grado que los especialistas.

Método

Participantes

Durante el curso escolar 2009-10, momento en que se realizó esta investigación, el Principado de Asturias contaba con 3.423 docentes de Primaria. De ellos, una muestra de 810 participantes, seleccionados mediante un muestreo sistemático simple sin afijación, cumplieron el cuestionario ad hoc mostrando sus percepciones sobre las competencias

básicas. En cuanto a la distribución de los sujetos por variables de segmentación, 212 eran varones (26,2%), 489 eran mujeres (60,4%) y 109 no precisaron ese dato. En cuanto al tipo de docencia, 408 eran maestros generalistas (50,4 %), 100 eran maestros de Lengua Extranjera (12,3 %), 88 de Educación Física (10.9 %), 81 de Educación Musical (10%), 21 no concretaron la especialidad y uno era maestro de Educación Especial. Dada la tasa tan baja, esta última categoría no se tuvo en cuenta en los análisis subsiguientes. 109 sujetos no contestaron a esta cuestión.

En función del tipo de centro, la distribución fue la siguiente: 525 docentes de centros de titularidad pública (73,63%), 186 docentes de centros concertados (26,09%) y dos docentes de centros privados (0,28%). Considerando la tasa de respuesta tan baja de estos últimos, dichos valores fueron excluidos del análisis subsiguiente. 97 sujetos no cumplimentaron este dato.

En consecuencia, el porcentaje de respuesta obtenido fue del 23,66% sin tener en cuenta los casos de respuesta vacía en el campo correspondiente al tipo de centro. Al conformarse hipotéticamente dos grupos de 405 sujetos para los contrastes de medias, se obtuvo un poder estadístico de ,99 con un valor crítico de $t = 3,56$ para un tamaño de efecto ,5.

Instrumento

Cuestionario de percepciones del docente sobre las competencias básicas. Ante la falta de instrumentos para medir las percepciones del docente respecto a la aplicación de las competencias básicas, el equipo investigador, junto con 10 especialistas en didácticas específicas de su universidad, elaboraron un cuestionario en el que se recogía un conjunto numeroso de ítems relevantes agrupándolos en las cinco dimensiones teóricas presentadas: *actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación y trabajo docente interdisciplinar*. Tras varias revisiones, los investigadores juzgaron la idoneidad de cada ítem y redujeron su número a 40 (ocho por cada dimensión). En cada categoría se incluyeron varios ítems de control (*negativos*), con sentido opuesto al de los demás ítems de la misma temática, para valorar la coherencia de los encuestados en sus respuestas. Por ejemplo: «Las competencias básicas... dificultan la puesta en práctica de las actividades».

Los ítems se relacionaron explícitamente con las competencias básicas mediante un encabezado que establecía el sujeto léxico de todos

ellos («Las competencias básicas...»). Se empleó una escala de valoración tipo Likert, con cinco posibilidades de respuesta que abarcan desde 1 = 'En total desacuerdo' hasta 5 = 'Totalmente de acuerdo', pasando por el punto medio 3 = 'Indiferente'. La estructura del cuestionario se elaboró mediante una aleatorización de los ítems correspondientes a cada dimensión. El cuestionario también cuenta con un bloque inicial de información acerca del centro, el curso o el perfil profesional del docente, lo que permitió determinar tres variables de segmentación: sexo, tipo de centro (público, concertado o privado) y tipo de docencia (generalista y especialista), que sirvieron de base para el contraste de hipótesis sobre la igualdad de medias. La Tabla 1 muestra los ítems del cuestionario definitivo. La fiabilidad del cuestionario fue α de Cronbach = ,84, lo cual resulta aceptable.

En un estudio preliminar se trató de analizar la dimensionalidad de las respuestas al cuestionario. Puesto que no se cumplía el supuesto de normalidad en ninguno de los ítems del cuestionario (prueba de Kolmogorov-Smirnov $p \leq ,05$), no se pudo emplear la técnica del análisis factorial. Por otro lado, la técnica no paramétrica de escalamiento óptimo no permitió confirmar las dimensiones teóricas previstas, por lo que en los análisis subsiguientes se decidió utilizar cada uno de los ítems por separado.

Proceso de envío

La Consejería de Educación del Principado proporcionó información acerca del número de unidades de Primaria en las tres redes educativas, así como la dirección postal y electrónica de cada uno de los centros referidos. El cuestionario se hizo llegar a los sujetos por correo postal a cada centro. El envío contenía la presentación del proyecto, el contenido y los objetivos de la investigación, así como las instrucciones para hacer llegar los cuestionarios adecuados a cada uno de los docentes; también contenía un sobre franqueado para facilitar la devolución al equipo investigador. El cuestionario se envió a todos los centros escolares del Principado. Una vez cumplimentado, los participantes lo devolvieron por correo al grupo investigador, para lo que se les había dado un plazo aproximado de un mes.

Análisis de los datos

El programa utilizado para hacer los análisis fue el SPSS versión 19 de IBM. Los casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, dado que el porcentaje en las variables ítem no superó en ningún caso el 10%. Se solicitaron las medias y desviaciones típicas de cada variable y compararon las medias en función del sexo, la titularidad del centro y el tipo de docencia.

Resultados

La Tabla I muestra la estadística descriptiva de cada ítem en la muestra total. El valor mínimo de la media otorgado por los sujetos se dio en el ítem 21: «... dificultan la innovación metodológica en el aula» ($M = 2,33$; $DT = ,87$) y el valor más alto se dio en el ítem 7: «... implican trabajo en equipo» ($M = 3,81$; $DT = ,84$). Igualmente, en el caso de la desviación típica, el valor mínimo se encuentra en el ítem 31: «... favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento del alumnado» ($DT = ,78$) y el máximo en el ítem 18: «... permiten elaborar tareas adaptables al alumnado de NEE» ($DT = 2,05$).

Contrastes de medias. La falta de normalidad en las respuestas motivó el empleo de la U de Mann-Whitney para el contraste de medias. La hipótesis formalizada estadísticamente para los diferentes contrastes sería la siguiente:

$H_0: \mu = \mu_0$ y $H_1: \mu \neq \mu_0$, en la que μ = media del primer grupo formado por la variable de segmentación; y μ_0 = media del segundo grupo formado por la variable de segmentación.

TABLA I. Estadísticos descriptivos del *Cuestionario de percepciones del docente sobre las competencias básicas*

Las competencias básicas...	Media	DT
1. Dan lugar a actividades fáciles de planificar	3,22	1,397
2. Exigen planificar actividades que restan tiempo para abordar los contenidos de mi área	2,90	1,035
3. Dificultan la puesta en práctica de las actividades	2,43	,864
4. Requieren un esfuerzo que dificulta sensiblemente el proceso de enseñanza-aprendizaje	2,45	,929
5. Favorecen la adaptación curricular para alumnos con NEE, ya que implican trabajar en equipo	3,48	1,735
6. Dificultan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo	2,49	,916
7. Implican trabajo en equipo, imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo	3,81	,865
8. Ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas	3,79	,823
9. Aportan ventajas que superan, en términos de resultados, a los posibles inconvenientes	3,45	,860
10. Conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora en los resultados	3,59	,895
11. Permiten adaptar las actividades que venía realizando	3,50	,813
12. Requieren hacer juicios de valor subjetivos que complican la evaluación	2,84	1,000
13. Permiten dar aportaciones útiles para los demás en las reuniones docentes	3,42	,830
14. Conectan con los intereses del alumnado, motivándolo	3,66	2,012
15. Facilitan la innovación metodológica en el aula	3,65	,893
16. Propician el trabajo grupal del docente, aumentando su motivación	3,36	,911
17. Requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo demasiado elevada	3,28	1,253
18. Permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEE	3,38	2,052
19. Requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente	3,44	,861
20. Requieren un esfuerzo notable de los docentes, ya que la metodología es muy diferente	3,16	1,056
21. Dificultan la innovación metodológica en el aula	2,32	,876
22. Permiten desarrollar actividades más útiles a medida que las planifico y desarrollo	3,57	1,313
23. Exigen una metodología distinta para adaptarla a los alumnos con NEE	3,07	,885
24. Suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes	3,56	,844
25. Facilitan la comprobación del logro de un aprendizaje más significativo	3,60	,841
26. Permiten aprovechar los libros de texto de otras asignaturas	3,50	2,036
27. Favorecen un compromiso por parte del docente	3,48	,880

28. Permiten observar en el alumnado los resultados esperados	3,38	,832
29. Requieren trabajo docente interdisciplinar, demasiado costoso en tiempo y esfuerzo	3,11	1,063
30. Requieren el uso de recursos materiales muy diferentes a los que se empleaban antes	2,99	1,022
31. Favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado	3,59	,785
32. Suponen actividades que reportan beneficios significativos para los alumnos	3,68	,839
33. Favorecen que las actividades sean aprovechadas por otros docentes	3,61	,797
34. Permiten conectar el aprendizaje en el ámbito escolar y extraescolar	3,64	,839
35. Implican un cambio sustancial en el planteamiento de los métodos utilizados en el aula	3,33	,960
36. Suponen una mayor motivación para los alumnos con NEE	3,34	,867
37. Mejoran los resultados de la metodología empleada anteriormente	3,22	,883
38. Permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con NEE	3,24	,845
39. Al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías	3,61	,850
40. Implican el acceso a un conocimiento más comprensible	3,69	,857

Fuente: elaboración propia.

Contrastes de medias por sexo. Se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de cuatro ítems. 9: «... aportan ventajas que superan, en términos de resultados, a los posibles inconvenientes»; 24: «... suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes»; 26: «... permiten aprovechar los libros de texto de otras asignaturas»; y 32: «... suponen actividades que reportan beneficios significativos para el alumnado». En los ítems 9, 24 y 32 los rangos mayores se dieron en los varones ($p < ,05$), mientras que en el ítem 26 el rango mayor corresponde a las mujeres ($p < ,05$). La Tabla II muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre sexos, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico U de Mann-Whitney.

TABLA II. Rangos promedio para el sexo. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$)

Ítem	Rango promedio varones	Rango promedio mujeres	Significación bilateral asintótica	U Mann-Whitney
9. Aportan ventajas que superan, en términos de resultados, a los posibles inconvenientes	369,25	336,52	,033	45.945,5
24. Suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes	369,85	335,73	,024	45.275,5
26. Permiten aprovechar los libros de texto de otras asignaturas	321,67	352,87	,043	44.944
32. Suponen actividades que reportan beneficios significativos para el alumnado	373,36	336,35	,013	45.277

Fuente: elaboración propia.

Contrastes de medias por tipo de titularidad del centro. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los docentes de colegios concertados y públicos, en todos los casos (11 ítems) con un rango medio superior para las respuestas procedentes de colegios concertados. La Tabla III muestra los ítems con diferencias significativas entre centros públicos y concertados, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico *U* de Mann-Whitney.

TABLA III. Rangos promedio para la enseñanza concertada y pública. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$)

Ítem	Rango promedio concertada	Rango promedio pública	Significación bilateral asintótica	U Mann-Whitney
7. Implican trabajo en equipo, imprescindible para la inclusión de las competencias básicas en el currículo	384,84	341,59	,005	42.344
17. Requieren una cantidad de tiempo y esfuerzo demasiado elevada	375,78	340,44	,035	41.746
19. Requieren una distribución de tareas de organización para coordinar el trabajo docente	408,56	327,80	,000	36.132
20. Requieren un esfuerzo notable de los docentes, ya que la metodología es muy diferente	411,97	330,02	,000	36.529
24. Suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes	380,54	340,49	,012	42.128,5
27. Favorecen un compromiso por parte del docente	381,74	339,98	,010	42.044
29. Requieren trabajo interdisciplinar demasiado costoso...	379,07	339,61	,018	42.030,5
33. Favorecen que las actividades sean aprovechadas por otros docentes	378,35	341,89	,020	42.855
35. Implican un cambio sustancial en el planteamiento de los métodos utilizados en el aula	375,81	341,61	,039	42.532
39. Al ser trabajadas en equipo, suponen un mayor conocimiento de contenidos y metodologías	376,65	342,63	,031	42.886,5
40. Implican acceso a un conocimiento más comprensible	375,27	343,06	,042	43.283

Fuente: elaboración propia.

Contrastes de medias por tipo de docencia. Los análisis de contraste de medias por tipo de docencia se ejecutaron comparando, en primer

lugar, los cuestionarios procedentes de los docentes de cada una de las especialidades (Educación Musical, Lengua Extranjera y Educación Física) con los de los generalistas. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta todas las especialidades en conjunto en comparación con los maestros generalistas.

Respecto a la comparación entre las opiniones de los docentes de la especialidad de Educación Musical y la de los maestros generalistas, se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de los siguientes cinco ítems. 1: «... dan lugar a actividades fáciles de planificar»; 10: «... conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora significativa en los resultados obtenidos por los alumnos»; 15: «... facilitan la innovación metodológica en el aula»; 18: «... permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEE»; y 31: «... favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el grupo de alumnos». En todos los casos los rangos promedio de los docentes de Educación Musical son superiores significativamente a los de los maestros generalistas. La Tabla IV muestra los ítems con diferencias estadísticamente significativas entre los maestros de Educación Musical y los generalistas, los rangos promedio, la significación y el valor del estadístico *U* de Mann-Whitney.

TABLA IV. Rangos promedio para el tipo de docente musical frente al docente generalista. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas ($p < ,05$)

Ítem	Rango promedio Educación Musical	Rango promedio generalista	Significación bilateral asintótica	<i>i</i> Mann-Whitney
1. Dan lugar a actividades fáciles de planificar	270,89	238,10	,044	14.049
10. Conllevan un trabajo docente interdisciplinar que da lugar a una mejora en los resultados	272,02	239,02	,036	14.254
15. Facilitan la innovación metodológica en el aula	280,79	235,14	,004	12.847
18. Permiten elaborar tareas fácilmente adaptables al alumnado con NEE	272,09	231,92	,012	12.902
31. Favorecen el respeto a los distintos estilos de pensamiento presentes en el alumnado	273,07	234,18	,012	13.137,5

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comparación entre las percepciones de los docentes de la especialidad de Lengua Extranjera y las de los maestros generalistas, se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de dos ítems. 21: «... dificultan la innovación metodológica en el aula», en el que el rango mayor corresponde a los maestros generalistas (257,06 para los generalistas frente a 221,46 para los especialistas, $p < ,05$; $U = 16.974,5$) y 37: «... mejoran los resultados de la metodología empleada anteriormente», en el que el rango mayor corresponde a los especialistas (281,95 para los especialistas frente a 240,16 para los generalistas; $p < ,05$; $U = 16.340$).

Respecto al contraste entre las opiniones de los docentes de la especialidad de Educación Física y las de los maestros generalistas, se observaron diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de cuatro ítems. 1: «... dan lugar a actividades fáciles de planificar»; 2: «... exigen planificar actividades que restan tiempo para abordar los contenidos conceptuales de mi área»; 19: «... requieren una distribución de tareas de organización y liderazgo para coordinar el trabajo docente interdisciplinar»; y 24: «... suponen trabajar en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes». En el ítem 1, el rango mayor corresponde a los maestros especialistas (288,35 para los especialistas frente a 239,16 para los generalistas; $p < ,05$; $U = 14.476$). En el ítem 2, el rango mayor corresponde a los maestros generalistas (256,43 para los generalistas frente a 209,53 para los especialistas; $p < ,05$; $U = 14.643,5$). En el ítem 19, el rango mayor corresponde a los especialistas (259,62 frente a 241,13 para los generalistas; $p < ,05$; $U = 14.643,5$). Y, finalmente, en el ítem 24, el rango mayor también corresponde a los especialistas (275,47 frente a 240,73 en los generalistas; $p < ,05$; $U = 15.444$).

Por último, si se comparan las opiniones de los maestros especialistas en conjunto (Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física) y las de aquellos que no concretaron su especialidad con las medias de los maestros generalistas, se observan diferencias significativas con un nivel de error ,05 en las puntuaciones medias de tres ítems. 1: «... dan lugar a actividades fáciles de planificar»; 2: «... exigen planificar actividades que restan tiempo para abordar los contenidos conceptuales de mi área»; y 37: «... mejoran los resultados de la metodología empleada anteriormente». En el ítem 1, el rango mayor corresponde a los maestros especialistas (371,51 frente a 332,07 en los generalistas; $p < ,05$; $U = 52.198$). En el ítem 2, el rango mayor corresponde a los maestros generalistas (362,37

frente a 329,08 en los especialistas; $p < ,05$; $U = 53.238$). Finalmente, en el ítem 37, el rango mayor también corresponde a los maestros especialistas (363,99 frente a 326,16 para los generalistas; $p < ,05$; $U = 50.482$).

Discusión

El objetivo fundamental de este trabajo fue analizar las percepciones y creencias de los docentes de Primaria en activo del Principado de Asturias sobre la implementación de las competencias básicas en función de cinco aspectos relevantes del currículo: *actividades, metodología, evaluación, motivación y trabajo interdisciplinar*. Los resultados refuerzan nuestra primera hipótesis según la cual los docentes otorgaban puntuaciones moderadas a sus percepciones sobre las competencias básicas. En general, los valores otorgados a todos los ítems del cuestionario oscilaron en la franja intermedia de la escala empleada: todos son inferiores a cuatro puntos ('de acuerdo') y superiores a dos ('en desacuerdo'). La mayoría se encuentra próxima al punto intermedio de la escala (tres puntos) que refleja 'indiferencia'. De estas puntuaciones se deduce, en general, una actitud tibia de los docentes de la muestra hacia el marco de las competencias básicas y una opinión vaga e insegura sobre su inclusión en el currículo.

Los mayores valores se refieren a que el desarrollo de las competencias básicas «... implica un trabajo en equipo» (ítem 7; $M = 3,81$) y, en segundo lugar, que las competencias «... ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las diferentes asignaturas del currículo» (ítem 8; $M = 3,79$). Les siguen el ítem 40: «... implican acceso a un conocimiento más comprensible» ($M = 3,69$) y el 32: «... suponen actividades que reportan beneficios significativos para el alumnado» ($M = 3,68$). Los siete ítems peor valorados pertenecen al conjunto de ítems negativos, lo que permite constatar la coherencia en las respuestas con los aspectos mejor valorados. Es decir, los docentes mostraron su mayor desacuerdo con los ítems de control, cuya redacción constituía un contenido negativo. Así, los valores más bajos se dieron en los ítems 21: «... dificultan la innovación metodológica»; 3: «... dificultan la puesta en práctica de las actividades»;

y 4: «... requieren un esfuerzo que dificulta sensiblemente el proceso de enseñanza-aprendizaje».

Estos hallazgos son coherentes con los informados por Sierra et ál. (2009) y podrían explicarse por las dificultades encontradas en el proceso de aplicación y las incertidumbres que el cambio genera entre los profesores, bien por falta de formación específica o bien por las limitaciones institucionales señaladas por Van Veen (2008). En línea con las propuestas del informe de Gordon et ál. (2009), una posible solución podría ser la promoción de programas específicos de formación permanente que ayuden al profesorado en activo a tomar conciencia de las ventajas del trabajo competencial, a superar su escepticismo y resistencia al cambio y le formen para asumir los nuevos desafíos profesionales que implica el enfoque basado en competencias. Es probable que los profesores que fueron formados con metodologías más tradicionales sean los que más necesiten esa formación en aspectos concretos como el cambio de rol del docente (facilitador del aprendizaje) o el trabajo en equipo, entre otros.

Contrastes por sexo. Los resultados de las comparaciones por sexo no confirman la segunda hipótesis de la investigación. Los docentes varones de la muestra puntuaron significativamente más alto que las mujeres los ítems relativos a que las competencias básicas aportan más ventajas que inconvenientes, suponen trabajar en equipo e implican actividades que reportan beneficios significativos para el alumnado. En consecuencia, los varones parecen enfatizar más las características generales de las competencias básicas, como los resultados en el aprendizaje del alumnado, el trabajo en equipo o el desarrollo de actividades beneficiosas. Por su parte, parece que las mujeres han tomado más conciencia de aspectos específicos como que las competencias permiten aprovechar los libros de texto de otras asignaturas. Son necesarias más investigaciones para aclarar si esta tendencia es reproducible o se debe a efectos de la muestra.

Contrastes por titularidad del centro. Frente a nuestro pronóstico, los docentes de los colegios concertados de la muestra otorgaron puntuaciones significativamente más altas a 11 de los 40 ítems en comparación con los de centros públicos. Los primeros, quizás sometidos a una inspección interna más rigurosa, parecen contar con una opinión más clara y ser más sensibles tanto a los aspectos positivos que comporta el trabajo por competencias (beneficios), como a los cambios pedagógicos y organizativos que requiere la incorporación de las competencias básicas

al currículo (costes). De entre los primeros, destacaron que las competencias básicas «... implican trabajo en equipo» (ítems 7 y 24), lo que consideran ventajoso; que «... favorecen el compromiso docente» (ítem 27); que «... ayudan a que las actividades sean aprovechadas por otros docentes» (ítem 33); y que «... implican el acceso a un conocimiento más comprensible» (ítem 40).

Sin embargo, a los ojos de los docentes de los centros concertados, estos beneficios no son gratuitos dado que las competencias básicas requieren «... esfuerzo notable de los docentes, al ser una metodología diferente» (ítem 20); «... un trabajo interdisciplinar demasiado costoso en tiempo y esfuerzo» (ítem 29); «... una cantidad de tiempo y esfuerzo demasiado elevada» (ítem 17); «... distribuir tareas de organización y liderazgo para coordinar el trabajo interdisciplinar» (ítem 19), entre otros. En la balanza ambos aspectos tienen un peso casi similar (cinco ítems son identificados como beneficios y seis como costes).

Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra-Arizmendiarieta (2009) apuntaron que la enseñanza por competencias básicas requiere que los docentes compartan tiempo y lo dediquen a analizar y planificar. El trabajo docente interdisciplinar demanda respuestas a múltiples incógnitas, por ejemplo, qué contenidos integrar, dónde encontrar recursos y fuentes de información, en qué medida se beneficiarán los estudiantes, qué actividades se propondrán y cómo se van a proponer, cómo se van a evaluar las competencias o cuándo implementar las intervenciones. En consecuencia, se deberían sincronizar los horarios de los docentes en los centros escolares de manera que se propicie la planificación y la evaluación periódica. Sin estas condiciones, el trabajo por competencias será limitado. Los profesores de los centros concertados son más sensibles a estas demandas de tiempo y a la necesidad de un esfuerzo adicional para conseguir mayor formación metodológica, y la preparación de recursos y actividades que les permitan abordar tales competencias.

Al mismo tiempo, se deberían atender a otros factores relacionados con el compromiso profesional hacia el cambio educativo que requieren las competencias básicas. Day, Elliot y Kington (2005) concluyeron que los factores que merman en mayor medida el compromiso profesional con las reformas educativas son la poca capacidad de participación y decisión que se otorga a los docentes y una especie de desesperanza, aprendida a lo largo de los años, sobre la transitoriedad de los cambios y la falta de condiciones reales para llevarlos a cabo.

Contrastes por tipo de docencia. Los resultados de este estudio divergen de los presentados por Sierra et ál. (2009), rechazan nuestra hipótesis de que los docentes generalistas tienen las competencias básicas en mayor estima y apuntan en dirección contraria. Los maestros de Educación Musical valoraron significativamente más alto que los generalistas cinco ítems que manifestaban aspectos positivos de las competencias básicas relacionadas con las actividades, la metodología, la diversidad y el trabajo interdisciplinar. En concreto, consideraron que las competencias suponen actividades fáciles de planificar, conllevan un trabajo docente interdisciplinar y mejores resultados en los alumnos, facilitan la innovación metodológica, permiten elaborar tareas adaptables al alumnado con NEE y favorecen el respeto de diversos estilos de pensamiento del alumnado.

Por su parte, los maestros de la especialidad de Lengua Extranjera también manifestaron una actitud más positiva hacia las competencias básicas que los generalistas, ya que consideraron que las competencias mejoran los resultados de la metodología empleada anteriormente. Los generalistas, por el contrario, reparan más en un aspecto negativo como la dificultad de una innovación metodológica en el aula.

Igualmente, los maestros de Educación Física mostraron una actitud más comprensiva y positiva que los generalistas, al enfatizar que las competencias básicas dan lugar a actividades fáciles de planificar, requieren coordinación en el trabajo interdisciplinar y suponen trabajo en equipo, lo que ofrece más ventajas que inconvenientes. Por su parte, los generalistas se fijaron en que las competencias exigen planificar actividades que restan tiempo para abordar los contenidos conceptuales de su materia y mostraron su preocupación por los costes del cambio pedagógico.

Finalmente, considerando las opiniones de los maestros de todas las especialidades en conjunto y contrastándolas con las de los maestros generalistas, nuevamente se observa que los primeros se centran en los beneficios, mientras que los segundos lo hacen en los costes. En concreto, los maestros especialistas enfatizan que las competencias básicas dan lugar a actividades fáciles de planificar y que mejoran los resultados de la metodología empleada anteriormente. Los generalistas reiteran que las competencias exigen planificar actividades que restan tiempo para abordar los contenidos conceptuales de su área.

Conclusiones

En la actualidad, los maestros de Primaria del Principado de Asturias no parecen estar plenamente convencidos de las ventajas que ofrece el trabajo por competencias; las puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario elaborado para este estudio a diferentes niveles (actividades, metodología, motivación, interdisciplinariedad, etc.) muestran cierta tibieza y dejan entrever poca credibilidad en las competencias básicas, lo que podría mermar el deseo de cambio. Por tanto, los maestros necesitan reforzar los motivos por los que han de invertir energías para provocar el cambio hacia el desarrollo competencial. Si se pretende ese cambio a gran escala, se debería apoyar a los docentes, por ejemplo, con cambios organizativos que les permitan dedicar más tiempo para programar conjuntamente, o con formación y recursos que compensen sus esfuerzos y los ayuden a trabajar en equipo. Ello requiere flexibilizar los horarios de los centros, generando horas compartidas con los demás profesores de un mismo curso, nivel o ciclo, y potenciar foros de debate en los diversos equipos para reflexionar y materializar proyectos integrados.

En segundo lugar, para que las competencias básicas sean implementadas en el currículo, se necesita una actitud más activa del profesorado y un compromiso profesional con el cambio. En ese sentido, el rol que los centros y las instituciones educativas pueden desempeñar es fundamental para la formación de los docentes. Van Veen (2008) e Imants y Van Veen (2009) identificaron las condiciones que deben darse en los centros educativos para que los programas de formación del profesorado impacten en las aulas y perduren en el tiempo. En primer lugar, los profesores deben compartir y asumir colectivamente las finalidades de los procesos formativos. En segundo lugar, la institución debe apoyar sin reservas el proyecto y ofrecer facilidades para la formación, asignándole un tiempo estable dentro del horario lectivo. Finalmente, el incremento de la motivación de los participantes proviene de la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable y que las consecuencias de la formación serán tenidas muy en cuenta por el centro.

Por último, los maestros generalistas mostraron mayor escepticismo hacia el marco competencial. Los docentes con una formación menos específica parecen encontrar mayores resistencias o problemas al cambio, especialmente al 'restárseles tiempo' para abordar los contenidos de sus asignaturas o al no comprender que el trabajo competencial

constituye en sí un cambio metodológico. En definitiva, frente a nuestro pronóstico, los maestros especialistas se mostraron más predispuestos a la concreción de estrategias y actividades para contribuir desde sus materias al desarrollo de las competencias básicas.

Como toda investigación, este estudio no está exento de limitaciones. La falta de distribución normal en las respuestas de los participantes y los resultados de los análisis llevados a cabo no permiten la comprobación empírica de las dimensiones teóricas que sirvieron de base para la elaboración del cuestionario. Las futuras investigaciones se deberían dirigir a validar herramientas para la medición de las percepciones y actitudes del docente, tanto de Primaria como de Secundaria, ante las competencias básicas y a valorar la eficacia de programas de formación específicos desde una perspectiva longitudinal.

Referencias bibliográficas

- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 91-106.
- Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R. y Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46 (3), 354-372.
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges, of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166.
- Gómez, S., Álvarez, M. A., de Bernardo, J. M., Bolaños, P., Cejudo, R., Fernández, F.,... Viforcós, M. I. (2010). Una propuesta docente para el EEES: Cómo enseñar desde la interdisciplinariedad. El poder en la época moderna (I). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 105-120.
- Goñi, J. M. (2009). El desarrollo de la competencia matemática en el currículo escolar de la Educación Básica. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), 33-58.

- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>
- 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. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imants, J. y Van Veen, K. (2009). Teacher Learning as Workplace Learning. En N. Verloop (Ed.), *International Encyclopedia on Education* (3.ª Ed.) (569-574). Amsterdam: Elsevier. Recuperado de <http://www.klaasvanveen.nl/texts/imantsvanveen2009.pdf>
- Kounin, J. y Doyle, W. (1975). Degree of Continuity of a Lesson's Signal System and the Task Involvement of Children. *Journal of Educational Psychology*, 67, 159-164.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Méndez-Giménez, A., López-Téllez, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia de los profesores: un elemento de comprensión de la motivación de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 186, 213-230.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J. M. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 93-101.

- Sierra, B., Mañana, J., Méndez-Giménez, A., Ogás, J., Fernández, E., López-Téllez, G.,... Ingesta E. M^a (2009). Desarrollo de competencias básicas en Primaria: hacia una metodología cooperativa e interdisciplinaria en la tarea docente. En E. Nieto-López y A. I. Callejas-Albiñana (Coords.), *Las competencias básicas, reflexiones y experiencias. Actas del Congreso Internacional de Competencias Básicas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. CD-Rom.
- Tiana, A., Moya, J. y Luengo F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: Reflections on Curriculum Design and Development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322.
- Vaillant, D. (2011). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Van Veen, K. (2008). Analysing Teachers' Working Conditions from the Perspective of Teachers as Professionals: The Case of Dutch High School Teachers. En J. Ax y P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession* (91-112). Rotterdam (Holanda): Sense Publishers.
- Viso, J. R. (2010). *Qué son las competencias* (volumen 1). Madrid: EOS.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Dirección de contacto: Antonio Méndez Giménez. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela, s/n, despacho 239; 33005 Oviedo, España. E-mail: mendezantonio@uniovi.es