



Importancia de las competencias docentes según el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón

Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente
lucia.sanchez@uji.es

I. Resumen

404



Como consecuencia de los enormes cambios acontecidos en el panorama educativo y social durante las últimas décadas (auge de las nuevas tecnologías, democratización del acceso a la información, sociedad digital, heterogeneidad en las aulas, etc.), el modelo del profesorado se encuentra en proceso de cambio. Así como antes se consideraba un buen docente a quien sabía enseñar y lograba motivar el interés por aprender los contenidos de una materia determinada, hoy no parece prioritario destacar su preparación científica.

Si se quiere afrontar con éxito las demandas formuladas en este contexto, se tiene que tender hacia un nuevo perfil de profesor, que requiere identificar los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lo conforman. Es decir, un modelo docente basado en competencias.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la importancia que el profesorado de secundaria otorga a las competencias docentes, a partir de un modelo propuesto que queda integrado por cuatro dimensiones: competencias disciplinares (saber), metodológicas (saber hacer), sociales (saber estar) y personales (saber ser). Para ello, se llevó a cabo una investigación basada en un estudio de encuesta de carácter descriptivo, en el que participaron 136 docentes de centros de la provincia de Castellón, que representan un total de 23 departamentos didácticos. Los principales resultados ponen de manifiesto que los profesores dan una importancia alta al modelo planteado, si bien las competencias disciplinares siguen teniendo un peso importante. De hecho, se ha podido comprobar que, para los docentes, es más importante dominar los conocimientos de la materia que otras competencias que se perfilan como necesarias para educar a los alumnos del siglo XXI, como las nuevas tecnologías, los idiomas, la atención a la diversidad o el trabajo en equipo.

Palabras clave: competencias docentes, educación secundaria, profesorado, modelo docente, cambio social, estudio descriptivo.

II. Introducción

1. Nuevos retos para el profesorado de secundaria

La preocupación por cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional son preguntas que hoy, en el siglo XXI continúan abiertas. Y sobre todo en este momento se suma la relevancia que cobra este tema, por las transformaciones que se están llevando a cabo en el sistema educativo y, más concretamente, en la formación docente en nuestro país.



Y es que son numerosos los retos que debe afrontar el profesorado de secundaria, fruto de los enormes cambios que se están produciendo en las últimas décadas en el panorama social y educativo, así como la velocidad en los que éstos acontecen. Nos estamos refiriendo a la heterogeneidad de alumnado en el aula (edad, cultura, nivel educativo...), la extensión de la educación obligatoria (hasta los 16 años), la pérdida de autoridad del maestro, el aumento de la conflictividad en el aula, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la democratización del acceso a la información, la inmersión en la era digital, el avance hacia una sociedad cada vez más globalizada, por destacar algunos de los más relevantes.

De este modo, para superar la crisis educativa, se debe apostar por una renovación que supone: la participación de la comunidad entera en la educación, la conversión de las escuelas en espacios de descubrimiento, la alfabetización en medios, el abandono de la masificación propia de la era industrial, la renovación tecnológica y la redefinición de un nuevo rol de profesorado (Pérez Tornero, 2000), siendo este último aspecto sobre el que centramos el contenido del presente artículo.

Esteve (2003) plantea que los profundos procesos de cambio acontecidos en los últimos treinta años y la gran transformación de los sistemas educativos han supuesto problemas nuevos que aún no se ha logrado asimilar, llegando a producirse una auténtica *revolución educativa*. Ello ha generado a la reflexión sobre la concepción del profesorado, su rol así como las características personales y habilidades que debe poseer y/o desarrollar en este nuevo contexto.

Así, uno de los dilemas a lo que se enfrentan los docentes de hoy es que la transmisión rutinaria de conocimientos y la enseñanza de los contenidos de la materia no parece ser suficiente, ya que se requiere la puesta en práctica de otras capacidades (no vinculadas exclusivamente al ámbito científico o disciplinar) y una nueva concepción de la formación, tanto inicial como permanente. Este nuevo enfoque está siendo abordado por expertos¹ e instituciones tanto en nuestro país como a escala internacional.

En un informe reciente de la OCDE (2012) titulado *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century*, se afirma que es necesario redefinir numerosos elementos de los sistemas educativos actuales y se asegura que gran parte de los problemas de la enseñanza en la actualidad se centran en la dificultad de contar con profesores bien preparados, siendo por tanto, la formación docente un elemento clave a desarrollar y potenciar en el siglo XXI.

En España, el Ministerio de Educación y Cultura (2004), en un informe previo a la aprobación de la LOE, ya ponía de manifiesto que en esta revolución educativa de hoy no sirve el diseño y aplicación de soluciones únicas ni idénticas para todos. Y además, manifestaba que

¹ Todos los sustantivos masculinos utilizados en el presente trabajo se han de considerar como genéricos y no como referencia exclusiva a un sexo.



abordar la enseñanza “desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación” (MEC, 2004:108).

No obstante, hay expertos del sector que no sólo advierten retos vinculados a la formación del profesorado, pues también relacionan la deficiente preparación de los alumnos españoles de hoy en día (evaluado a través de las conocidas pruebas PISA) con la manera en la que los profesores dan las clases y su modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en otros términos. No es que nuestros alumnos estén peor preparados y menos motivados que los de otros países (Hernández, 2006), sino que los profesores no les enseñan a “utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana” (Rico, 2005:13). Lo que se aprende sirve para pasar exámenes y lograr títulos, pero no “para actuar como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes” (Rico, 2005:15), que es lo que se está demandando en el contexto actual.

Y el hecho de que los alumnos consigan estar preparados para estas nuevas exigencias educativas, pasa por un profesorado que disponga de las aptitudes necesarias para saber enseñar y educarles ante los retos del siglo XXI. Esto plantea, en definitiva, la necesidad de concebir al docente bajo otro modelo, en el que se identifiquen los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lo conforman: un modelo docente basado en competencias.

2. Hacia un modelo docente basado en competencias

En las dos últimas décadas ha irrumpido con fuerza en la educación esta nueva palabra clave, las competencias, término al que hemos ido haciendo referencia a lo largo del artículo para referirnos a diferentes cualidades o características del profesorado.

¿Pero qué son las competencias? Existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia. Tras una revisión de la literatura sobre el tema en relación al significado de competencia, lo primero con lo que nos encontramos es que no existe una definición generalmente aceptada. Se trata de un término polisémico, multidimensional y globalizado.

No obstante, una aproximación de definición de competencia podría ser el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, de manera coordinada, conducen a desempeñar exitosamente una tarea. Además, a partir de una serie de definiciones recopiladas sobre el término, se puede extraer una síntesis de los elementos comunes en las mismas:

- Se trata características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.



- Están relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan, por tanto, en la acción.
- Logran resultados en diferentes contextos y, por ello, no son características estables.
- Son transferibles, en el sentido de que el sujeto las puede aplicar a cualquier actividad, sector o función.
- Son susceptibles de ser entrenadas y desarrolladas a partir de programas de formación.

Así pues, bajo este nuevo enfoque, el paradigma educativo tradicional, que ha tendido a privilegiar el conocimiento disciplinar o saber, parece vislumbrarse como insuficiente o con fecha de caducidad, tal y como se ponía de manifiesto en el apartado anterior. Si nos remitimos al informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), en él se nos indica que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. Ello conlleva el abandono del modelo de profesor transmisor y la sustitución por un perfil docente basado en la integración de estas competencias.

Bajo esta nueva concepción, la educación se comprende como la integración en un todo de estos cuatro pilares, que Tribó (2008) lo relaciona con las competencias de un profesor: la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser). Esta autora cuando habla de competencia se refiere a la capacidad de aplicar de manera coordinada “conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas” (p.197).

Revisando las aportaciones de otros autores (Braslavsky, 1999 y Perrenoud, 2001) se extrae que ambos expertos coinciden en las siguientes competencias profesionales del docente: actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas, con principios éticos sólidos y con consistente formación pedagógica y académica, autonomía personal y profesional. Además de ello, el profesor debe poseer amplia formación cultural, que le permita enfrentar con acierto, seguridad y creatividad los diversos desafíos culturales.

Por otro lado, la Comisión Europea (2004), partiendo de unos principios comunes, definen las siguientes competencias clave para el profesorado de hoy: (1) Trabajar con otros: estar abiertos a trabajar con otros, colaborar y cooperar; (2) Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información: tener habilidades pedagógicas, buen conocimiento de la materia y hacer uso de la tecnología; (3) Trabajar con y en la sociedad: participar en la comunidad local, preparar personas globalmente responsables.

Además de todo ello, Bar (1999) planteaba que de ahora en adelante se exigirá al docente enfrentarse ante situaciones difíciles y complejas, derivadas del cambio social que anteriormente describíamos. Además, en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, los docentes deberán adaptar sus competencias y estar abiertos a aprender, puesto que hay pocos conocimientos que sirvan para toda la vida.

III. Objetivos

A tenor de lo planteado en el marco teórico donde se manifiesta una demanda del perfil docente de secundaria basado en competencias y la importancia que dicho perfil debe tener en la formación del profesorado, se ha considerado abordar un estudio empírico con el objetivo de analizar la importancia que el colectivo de docentes de la provincia de Castellón otorga al conjunto de competencias planteado.

Los objetivos específicos asociados a la cuestión planteada y que guían el estudio, se concretan en las siguientes líneas:

1. Describir la importancia que los profesores de Castellón otorgan a las competencias.
2. Determinar si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (disciplinarias, metodológicas, sociales y personales).

IV. Material y método

La metodología utilizada se basa en un estudio de encuesta de carácter descriptivo. En el mismo, se ha utilizado como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado ad hoc dirigido a una muestra de profesores de la provincia de Castellón. El cuestionario se ha distribuido en formato papel y digital, siendo este último posible a través de la aplicación *Google Docs*. En el cuestionario se pueden diferenciar dos partes:

En la primera parte, aparecen cinco preguntas que nos ayudan para la segmentación de resultados. Se trata de variables moduladoras que pueden condicionar la conducta del profesorado.

Por un lado, se pregunta acerca de la caracterización del instituto al que pertenece el docente, a través de: "Localización del centro" (Castellón capital, interior o litoral) y "Tamaño del centro" (según el número aproximado de alumnos: Menos de 500; Entre 500 y 1.000; Más de 1.000). Por otro, se incluyen cuestiones para obtener información sobre el profesor: Nivel en el que imparte clases (ESO, Bachillerato, Ciclos



formativos, Escuela Oficial de Idiomas), “Departamento al que pertenece”, “Años de experiencia” y “Edad”.

En la segunda parte, aparecen 44 ítems a los que se debe contestar mediante una escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, según el grado de importancia (siendo 0, nada importante y 3, muy importante). Los ítems son competencias que han sido adaptadas del trabajo de Tribó (2008) y bajo el modelo holístico (que integra rasgos personales y conductas del profesor). Están organizadas en cuatro dimensiones (ver tabla 1): competencias disciplinares (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencias sociales (saber estar) y competencias personales (saber ser).

La elección de la propuesta de Tribó en nuestro estudio reside en que, frente a todas las clasificaciones consultadas, la de esta autora está fundamentada en un informe de gran relevancia de la UNESCO (coordinado por Jacques Delors) y las competencias están enfocadas al ámbito profesional de la educación y, más concretamente, al nivel de Secundaria (por tanto, igual que el enfoque de la investigación).

Tabla 1. Dimensiones y número de ítems vinculados a las competencias del cuestionario

Dimensiones	Ítems
Competencias disciplinares (saber)	10
Competencias metodológicas (saber hacer)	17
Competencias sociales (saber estar)	9
Competencias personales (saber ser)	8

El proyecto se ha dirigido a profesores de Castellón capital y provincia, de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas (para simplificar la terminología, agrupamos los mismos bajo la denominación genérica de “Secundaria”). En relación a los departamentos didácticos, el análisis se ha realizado a partir de la agregación de la información en especialidades (pasando de 23 a 9 áreas), tomando como referencia el criterio de clasificación utilizada para el Máster en Profesor de la Universidad Jaime I.

Se ha abarcado profesores de todo el rango de edad posible y con diferentes años de experiencia en la docencia. Para ello se solicitó la colaboración del CEFIRE de Castellón que colaboró en la distribución del cuestionario entre los profesores de secundaria. La muestra es significativa al 99% con un margen de error de $\pm 0,25$.

Los resultados de nuestra investigación provienen de una encuesta respondida durante el periodo abril-junio 2012 por un total de 136 docentes (ver tablas 2, 3 y 4).

Tabla 2. Distribución de la muestra por edad y experiencia docente

Variable	N	Media	Mín.	Máx.	Sx	CV
Edad	135	46,22	27,00	62,00	7,35	15,90
Años docencia	134	17,12	1,00	37,00	8,17	47,74

Número de respuestas (N), valor promedio (Media), valor mínimo (Mín.), valor máximo (Máx.), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV).

**Tabla 3.** Distribución de la muestra por especialidades

Especialidad	%	N esp.	N dpto.
Ciencias Experimentales y Tecnología	39,71	54	Biología-Geología (20), Física-Química (19), Naturales (5), Tecnología (5), Informática (4) y Electrónica (1)
Lenguas	22,06	30	Castellano (10), Inglés (9), Valenciano (7) Español-extranjeros (2), Árabe (1) y Francés (1)
Matemáticas	10,29	14	Matemáticas (14)
Orientación	8,09	11	Orientación (11)
Ciencias Sociales y Humanidades	6,62	9	Sociales (4), Economía (1), Historia (1) y Filosofía (3)
Formación Profesional-administración	2,21	3	Administración y gestión (2) y FOL (1)
Dibujo	1,47	2	Dibujo (2)
Educación Física	0,74	1	Educación Física (1)
Música	0,74	1	Música (1)
<i>Respuestas en blanco</i>	8,09	11	En blanco (11)

Porcentaje (%), número de respuestas por especialidad (N esp.) y número de respuestas por departamento (N dpto.)

Tabla 4. Distribución de la muestra por niveles

Niveles	% (*)	N (*)
ESO	47,17	100
Bachillerato	41,51	88
Ciclo Formativo	7,55	16
Escuela Oficial de Idiomas	3,77	8

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

(*)Nota: Hay profesores que imparten clases en varios niveles.



En cuanto a las características de los centros, las respuestas obtenidas se encuentran distribuidas entre las variables disponibles, si bien existe una importante representación de centros medianos y localizados en la ciudad de Castellón (ver tablas 5 y 6).

Tabla 5. Tamaño del centro

Niveles	%	N
Grande (Más de 1.000 alumnos)	33,08	45
Mediano (Entre 500 y 1.000 alumnos)	53,68	73
Pequeño (Menos de 500 alumnos)	13,24	18

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

Tabla 6. Localización del centro y desglose por tamaño

Niveles	%	N
Castellón capital	Total: 45,59	Total: 62
	Grande:58,06 Mediano:38,71 Pequeño:3,23	Grande:36 Mediano:24 Pequeño:2
Litoral	Total: 38,24	Total: 52
	Grande:9,62 Mediano:76,92 Pequeño:13,46	Grande:5 Mediano:40 Pequeño:7
Interior	Total: 16,18	Total: 22
	Grande:18,18 Mediano:40,91 Pequeño:40,91	Grande:4 Mediano:9 Pequeño:9

Porcentaje (%) y número de respuestas (N)

V. Resultados

A continuación, procederemos a describir los resultados de la investigación, a partir del procesamiento de las respuestas del cuestionario con el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows y Microsoft Excel, siguiendo el orden de los objetivos planteados para el estudio.

1. Descripción de la importancia que otorgan los profesores a las competencias

Para describir la importancia que los profesores encuestados otorgan a las competencias, nos apoyamos de los indicadores descriptivos calculados (tabla 7).

Tabla 3.7. Descriptivos básicos por ítems de competencias

Ítem	N	Med.	Sx	CV
1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto	136	2,93	0,28	9,49
1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia	135	2,79	0,43	15,41
1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor	135	2,32	0,70	30,09
1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda	135	2,96	0,23	7,64
1.5. Saber planificar y organizar los contenidos	136	2,87	0,33	11,57
1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes	135	2,25	0,77	34,22
1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras	135	2,42	0,66	27,40
1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, Internet)	135	2,50	0,56	22,32
1.9. Tener alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales	136	2,35	0,71	30,00
1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)	134	1,58	0,89	56,14
2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza...)	135	2,89	0,32	10,90
2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo	135	2,30	0,72	31,48
2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase	136	2,49	0,63	25,38
2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula	133	2,57	0,54	21,05
2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas	132	2,37	0,62	26,29
2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula	133	2,78	0,41	14,89
2.7. Desarrollar tutorías y saber orientar académica y profesionalmente	134	2,37	0,66	27,72
2.8. Introducir elementos de mejora, tras reflexión sobre mi práctica	136	2,72	0,50	18,27
2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales	133	2,67	0,57	21,50
2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de eval. del alumnado	135	2,44	0,57	23,32
2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante eval. inicial	132	2,23	0,72	32,24
2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los	132	2,49	0,59	23,

alumnos				53
2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora de aprendizaje	135	2,47	0,64	26,07
2.14. Diseñar una programación didáctica	135	2,19	0,71	32,60
2.15. Saber elaborar materiales didácticos	136	2,46	0,70	28,37
Tabla 3.7. Descriptivos básicos por ítems de competencias (cont.)				
Ítem	N	Med.	Sx	CV
2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase	135	2,40	0,61	25,54
2.17. Educar al alumnado para la información y comunicac. tecnológica	135	2,31	0,64	27,71
3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia	135	2,50	0,58	23,36
3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica	135	2,57	0,61	23,54
3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa	134	2,54	0,56	21,93
3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales	135	2,47	0,60	24,13
3.5. Participar en los proyectos del centro	134	2,24	0,66	29,55
3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias	134	2,54	0,58	22,99
3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo	136	2,39	0,65	27,03
3.8. Fomentar la relación del centro educativo con agentes del entorno	132	2,27	0,65	28,72
3.9. Participar en proyectos de investigación educativa	136	2,10	0,69	32,71
4.1. Tener un buen conocimiento de mi mismo y de mis capacidades	136	2,68	0,53	19,63
4.2. Saber tomar decisiones individualmente	135	2,70	0,51	18,81
4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario	134	2,41	0,60	25,02
4.4. Fomentar un clima de respeto y la libertad de expresión	133	2,83	0,40	14,10
4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración	136	2,83	0,38	13,29
4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)	136	2,74	0,47	17,19
4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado	136	2,64	0,53	19,92
4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación	136	2,64	0,50	18,83
Total		2,50	0,57	23,68

Número de respuestas (N), valor promedio (Med.), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV)

En base a la escala Likert utilizada en el cuestionario, se ha tomado como referencia para la interpretación de los datos promedio la siguiente valoración (tabla 8):

Tabla 8. Escala de valoración de resultados (datos promedio)

Resultado	Grado de importancia
[0 - 0,50]	Muy bajo
[0,51 - 1,00]	Bajo
[1,01 - 1,50]	Medio-bajo
[1,51 - 2,00]	Medio-alto
[2,01 - 2,50]	Alto
[2,51 - 3,00]	Muy alto

Los resultados arrojan que la media obtenida del total de la muestra (en todos los ítems consultados) se sitúa en torno al 2,50, lo que viene a indicar que, en general, los profesores dan una importancia alta al conjunto de las competencias.

También conviene señalar que la desviación típica de todas las respuestas es de 0,57, que relacionado con el coeficiente de variación (23,68) nos indica que hay una dispersión baja en las respuestas, por lo que las respuestas medias de los encuestados son bastante homogéneas (hay un grado de acuerdo importante).

Ahora bien, si centramos el análisis a nivel individual por competencia, el ítem más valorado por los encuestados es saber transmitir los conocimientos (2,96), mientras que el menos valorado es conocer una lengua extranjera (1,58).

Por otro lado, si nos fijamos en las respuestas de los ítems dentro de cada dimensión de las competencias, los resultados más destacados se presentan en las siguientes líneas:

- En el bloque de competencias disciplinares, vinculadas al saber, las más valoradas son las relativas a conocer los contenidos (2,93) y saber transmitirlos a los alumnos (2,96). Sin embargo, las menos valoradas son el conocimiento de una lengua extranjera (1,58) y tener formación en pedagogía sobre jóvenes (2,25), si bien la dispersión de respuestas es alta (superior a 33%), por lo que se puede asumir que hay cierto desacuerdo en las respuestas de ambos ítems por parte de los profesores.
- El apartado de competencias metodológicas, relacionadas con el saber hacer, cuenta como competencia más valorada en importancia la de saber gestionar el clima del aula (2,89), vinculada a aspectos como el ambiente de trabajo, la confianza, el diálogo profesor-alumno. Por otro lado, piensan que tienen menos importancia saber programar una unidad didáctica (2,19) o

explorar los conocimientos previos del alumno (2,23), si bien conviene recordar que todas las de este grupo tienen una importancia alta para los profesores.

- En lo que respecta a las competencias sociales o del saber estar, otorgan la mayor importancia a potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica (2,57), mientras que las menos importantes del grupo son la participación en proyectos, ya sea los vinculados a investigación educativa (2,10) o los que promueve internamente el centro (2,24).
- Por último, el grupo de competencias personales o denominadas del saber ser, han sido valoradas prácticamente todas -a excepción de la asunción de responsabilidades en el centro (2,41)- con una importancia muy alta, entre las que destaca el fomento de un clima de respeto (2,83) el autocontrol y equilibrio emocional del profesor (2,83), y la educación a alumnos en valores (2,74).

También conviene reflejar los bajos resultados que han obtenido las competencias relativas a la competencia digital (ítems 1.8, 2.16 y 2.17) y a la atención a la diversidad (ítems 1.6, 2.4 y 2.5) que tanta demanda están teniendo en el actual contexto social, inmersos en la sociedad de la información y con aulas muy heterogéneas. Aunque el valor absoluto en promedio es alto (comprendido entre 2,01-2,50), son inferiores a la media del total de respuestas (2,50) y significativamente menos importantes que algunas de las competencias basadas en conocimientos (ítems. 1.1, 1.2 y 1.4, como ejemplos más destacables).

2. Comprobación de si existen diferencias en la importancia percibida en función de la tipología de competencia (dimensión)

En un segundo nivel de análisis se ha comprobado las medias en muestras relacionadas para detectar si hay alguna dimensión de competencia (saber, saber hacer, saber estar, saber ser) que se considera más importante que otra. Para ello, se ha procedido en primer lugar, a comparar las medias por dimensión de competencia (ver tabla 9).

Tabla 9. Descriptivos básicos por dimensión de competencia

Dimensión	Media	Sx	CV
Saber	2,50	0,30	12,12
Saber hacer	2,48	0,40	16,03
Saber estar	2,40	0,42	17,31
Saber ser	2,68	0,32	11,98

Valor promedio (Media), desviación típica (Sx) y coeficiente de variación (CV)

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que el grupo de competencias más valoradas por los encuestados corresponden a las del grupo saber ser (con una media de 2,68), relacionadas con aspectos personales del profesor, de carácter psicológico-emocional, y sus valores. En segundo lugar de importancia se encuentran las vinculadas a los conocimientos del docente (saber; 2,50) a las que le siguen las metodológicas (saber hacer; 2,48) y sociales (saber estar; 2,40).

Seguidamente, se ha analizado si la diferencia percibida entre competencias es significativa (ver tabla 10) y, en caso afirmativo, se ha comparado cada grupo de competencias a través de su valor promedio.

Tabla 10. Pruebas de muestras relacionadas

Dimensión	N	Sig.
Saber – Saber Hacer	135	,401
Saber – Saber Estar	135	,001
Saber – Saber Ser	135	,000
Saber Hacer– Saber Estar	135	,000
Saber Hacer – Saber Ser	135	,000
Saber Estar– Saber Ser	135	,000

Número de datos (N), significación (Sig.)

Los datos recogidos ilustran que existen diferencias significativas, con un nivel de confianza del 99%, en todas las combinaciones de competencias comparadas, a excepción de *saber-saber hacer* en el que no se aprecian diferencias.

Esta información parece indicarnos que el profesor valora, sobre todo, el conocimiento de su materia y la manera de saber gestionar el aula y a sí mismo.

VI. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de un modelo docente basado en competencias en Educación Secundaria, que dé respuesta a las demandas sociales y educativas de hoy en día. Y es que, ante los numerosos retos sociales y educativos planteados, no se puede mirar hacia otro lado y hacer como si no pasara nada. Los profesores tienen que adaptarse e ir abandonando el modelo transmisivo, en el que se privilegia los conocimientos teóricos, en detrimento de otras habilidades.

La sociedad actual requiere más que nunca el desarrollo de capacidades y actitudes en los individuos para que sepan aprender a lo

largo de la vida, en situaciones cada vez más cambiantes, complejas e inciertas. Por ello, los docentes tienen que estar preparados para formar a los alumnos del siglo XXI a desenvolverse con éxito en tales contextos.

Este cambio de paradigma educativo, recogido en el marco teórico del estudio, propicia el surgimiento de un nuevo perfil de profesor y la recomendación de ir abandonando el modelo tradicional de especialista de la materia que se preocupa fundamentalmente por enseñar contenidos. Este modelo propuesto, amparado por numerosos expertos en la materia, está basado en un conjunto de competencias que, por sintetizar, suponen la integración coordinada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conducen a desempeñar exitosamente una tarea.

Así pues, partiendo de este planteamiento, se ha abordado un estudio empírico con el objetivo principal de analizar la importancia que los profesores de secundaria de la provincia de Castellón otorgan a las competencias, organizadas en cuatro dimensiones, siguiendo con la propuesta de Tribó (2008): disciplinar (saber), metodológica (saber hacer), social (saber estar) y personal (saber ser).

A tenor de los resultados obtenidos en la investigación, se recogen en las siguientes líneas las principales conclusiones:

- Los profesores de secundaria le dan gran importancia a las competencias, ya que la puntuación media total obtenida se sitúa en el extremo superior de la escala de valoración (2,5 sobre 3,0). Además, hay un grado de acuerdo muy alto en todas las respuestas; únicamente en dos de ellas se han observado discrepancias entre los docentes (tener conocimientos de una lengua extranjera y formación en psicología para jóvenes).
- Analizando los resultados por grupos de competencias, se obtiene que lo que más valoran los encuestados en un profesor son las competencias personales, ligadas a rasgos psicológicos (el autocontrol, sus valores o la capacidad para tomar decisiones, etc.). Por detrás de las mismas, en orden de importancia, se sitúan las disciplinares, las metodológicas y las sociales.
- Estos resultados podrían hacernos suponer que los profesores consultados estarían de acuerdo con la popular frase que dice: “un profesor enseña más por lo que es que por lo que sabe”. Sin embargo, la misma no se podría defender completamente pues las competencias vinculadas a los conocimientos (disciplinares), son también muy valoradas.

Esto se evidencia de manera más clara mediante el análisis complementario realizado, en el que la valoración se realiza a nivel individual de competencia. Así, del total de los 44 ítems que

forman el cuestionario, las competencias a las que los docentes otorgan más importancia son: conocer los contenidos de la materia y saber transferirlos a los alumnos. Por tanto, el modelo tradicional de profesor basado en transmisión de conocimientos parece que continúa teniendo mucha relevancia entre el profesorado.

- De la idea subyacente en el párrafo superior, se desprende que el colectivo de profesores opina que otras competencias -necesarias para superar el cambio social y educativo-, si bien son vistas como importantes, no son, a su criterio, tan necesarias como las que se refieren a saber los contenidos de la asignatura. De esta manera, la innovación educativa, enseñar a través de las TIC, el plurilingüismo, estrategias para el trabajo en equipo o la atención a la diversidad, tienen una valoración inferior que las mencionadas en el grupo de disciplinas.
- Asimismo, el hecho de que las competencias sociales constituyan la dimensión menos valorada puede interpretarse como reflejo de que los profesores trabajan de manera más aislada y no consideran tan importante establecer relaciones sociales con los agentes de la comunidad educativa (equipo docente, familias...) o participar en proyectos del centro.

VII. Bibliografía

BAR, G. (1999): *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de: <http://www.oei.es/de/gb.htm>

BRASLAVSKY, C. (1999): «Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores», *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.htm>

COMISIÓN EUROPEA (2004): *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Bruselas, European Commission. Recuperado el 5 de junio de 2012, de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana UNESCO, Madrid.



ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolució educativa: la educació en la societat del coneixement*, Paidós, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (2006): «El informe PISA: una oportunitat per replantar el sentit del aprendre en la escola secundària». *Revista de Educació*, extraordinari 2006, 357-379.

MEC (2004): *Una educació de qualitat per a tots i entre tots*, Ministerio de Educació i Ciència, Centro de Publicaciones, Madrid.

OCDE (2012): *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, OCDE, París.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2000): *Comunicació i educació en la societat de la informació*. Paidós, Barcelona.

PERRENOUD, P. (2001): *La formació del docent del segle XXI*. Cinterfor, Montevideo.

RICO, L. (2005): *Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas. Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003*. Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE, Madrid.

TRIBÓ, G. (2008): «El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria», *Educación XX1 (11)*, 183-209.

