



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Competencias profesionales y formación
permanente del profesorado. Análisis del
Modelo de Castilla y León.**

Presentado por: Felisa Valero Romero

Tutelado por: Juan Carlos Pérez Pérez

Soria, junio 2014

Resumen/ Abstract:

La sociedad precisa, en cada momento, un profesor que desarrolle unas competencias profesionales y unas funciones acordes a su tiempo y a sus exigencias. Este trabajo de investigación se centra en la formación permanente del profesorado como un impulso y una ayuda para ese desarrollo competencial. Se trata de un estudio de casos (El Modelo de Formación Permanente del Profesorado de Castilla y León), con un tratamiento ex-post facto, cuantitativo, con datos de los últimos cursos escolares (2009_10, 2010_11, 2011_12, 2012_13). La interpretación de dichos datos muestra la preocupación y el interés del profesorado por mejorar su competencia digital, conjuntamente con la didáctica y la lingüística comunicativa; la aceptación del modelo de formación independientemente de la provincia y el nivel educativo que imparta; la tendencia a considerar el centro educativo como el escenario natural para su formación y el desarrollo equilibrado de todas sus competencias profesionales para cumplir con sus funciones como docente.

Society needs, at any time, teachers provided for well-developed professional competences and functions, both related to present time and its society requirements. This research focuses on teacher training as strength and support for professional competences development. It is based on a case study (The Model of Teacher Training in Castilla y León), an ex-post facto and quantitative vision with data from the last school years (2009_10, 2010_11, 2011_12, 2012_13). The interpretation of these data shows the following aspects: concern and interest of teachers to improve their digital competence, together with teaching and linguistic ones; acceptance of the training model, regardless the province or the educational level where they work; trend to consider schools as the natural settings for training and balanced development of all their professional skills to fulfill their role as teachers.

Palabras clave/ Key words:

Competencias profesionales. Formación permanente del profesorado. Desarrollo profesional. Actividades formativas. Modelo de Formación Permanente del Profesorado. Aspectos competenciales.

Professional competences. Long-life teacher training. Professional development. Training activities. Model of Teacher Training. Professional competences. Skills components.

INDICE

1.- INTRODUCCIÓN	pág.- 3
2.- OBJETIVOS	pág.- 4
3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	pág.- 4
4.- MARCO TEÓRICO. ACCESO A FUENTES	pág.- 5
4.1.- Las competencias profesionales. Necesidad de un modelo de formación basado en competencias.	pág.- 6
4.2.- El modelo de formación permanente del profesorado en Castilla y León.	pág.- 10
5.- METODOLOGÍA O DISEÑO	pág.- 15
5.1.- El estudio	pág.- 15
5.2.- Los sujetos	pág.- 15
5.3.- Los pasos metodológicos	pág.- 16
5.4.- Las preguntas de la investigación	pág.- 16
5.5.- Los instrumentos	pág.- 17
6.- EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	pág.- 18
6.1.- DETECCIÓN DE NECESIDADES	pág.- 19
6.2.- PROPUESTA DE ACTIVIDADES FORMATIVAS	pág.- 23
6.3.- ACTIVIDADES FORMATIVAS REALIZADAS	pág.- 25
7.- ANÁLISIS DE RESULTADOS. INTERPRETACIÓN	pág.- 33
8.- CONCLUSIONES	pág.- 37
9.- BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	pág.- 39

1.- INTRODUCCIÓN

¿Qué nos hace recordar a nuestro profesor más querido?...

Sí, sí, aquel que nos dio clase en primaria, en el instituto, en la universidad...

¿Lo bien que nos enseñó? ¿Lo bien que nos trató? ¿Todo cuanto sabía? ¿Lo íntegro que parecía a nuestros ojos? ¿Lo bien que lo pasábamos con él o ella?...

No, no. No son recuerdos infantiles y personales. Que también. Son competencias que posee un profesional, en este caso un docente y que crean *poso* en las personas con las que interactúa, en este caso los alumnos. También es cierto que se magnifican con el tiempo porque se oponen a otras realidades o contextos; se intentan imitar; se interpretan desde distintas perspectivas... Pero eso es **crecer, aprender, educar y vivir**.

Al profesorado de hoy se le encomienda la misma tarea que lo han hecho siempre las sociedades y la historia. Dejar ese *poso* en todos sus alumnos. Enseñar a aprender, a crecer y a vivir. Y en algunos casos, enseñar a educar.

Y esto no es fácil. Porque las sociedades evolucionan. Los contenidos se multiplican. Los alumnos aparentan más difíciles. Los accesos al conocimiento varían. Los problemas parecen otros. Las exigencias sociales comprometen.

También imagino que el párrafo anterior lo podría haber escrito un docente del siglo pasado. (Y del anterior). Por eso también puedo asegurar que aquel profesor, como el de hoy, trató de actualizarse, de conocer las nuevas realidades, de adaptarse a sus exigencias, de ayudar a sus alumnos, de buscar un mundo mejor, de convertirse en un buen profesor. De desarrollarse profesionalmente.

Y, como parte de ese desarrollo podemos reconocer la formación permanente del profesorado.

En ella me he querido adentrar para conocer sus efectos. A través del modelo de formación permanente de Castilla y León, por razones contextuales; a través de una investigación, por un reto personal.

2.- OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las competencias profesionales docentes
- Conocer el Modelo Competencial Docente del Profesorado de Castilla y León
- Investigar y analizar las competencias docentes que el profesor de Castilla y León ha desarrollado a través de la formación permanente en los 4 últimos cursos (2009_10, 2010_11, 2011_12, 2012_13)
- Aportar valor a la formación permanente del profesorado.
- Relacionar el perfil competencial del profesorado en Castilla y León con las funciones que le encomienda la nueva Ley de Educación (LOMCE)

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Pretendo con este trabajo indagar en las competencias profesionales del docente. Su definición, necesidad, importancia y desarrollo. Busco el Modelo Competencial docente más adecuado para los momentos actuales tanto por exigencias de las leyes como por configuración de la sociedad y adaptación a los tiempos que a los docentes nos toca vivir. Porque todos sabemos que el profesor hace mucho más que dar clase; la planifica, se coordina con los compañeros, orienta a los alumnos, trabaja con padres, organiza las clases.... Todos estos verbos y acciones son funciones, pero también son aspectos competenciales que constituyen el marco de referencia de un profesional de la docencia y que, de una u otra manera ha de mantener, actualizar, revitalizar...Porque la sociedad evoluciona, los intereses cambian, las disciplinas se adaptan y las exigencias se asoman.

En este momento entra en escena la formación permanente o continua. Como una oportunidad para reafirmar las competencias, desarrollarlas, reanimarlas. Este también se va a ser un peldaño de esta investigación: la vinculación de la formación permanente con el desarrollo competencial del profesorado.

Y una vez establecida esta relación, pretendo centrarme en el Modelo de Formación Permanente del Profesorado de Castilla y León (2008), sometiendo a investigación y análisis las competencias en las que el docente castellano-leonés se ha formado en los últimos cuatro años (2009-2013). Sabremos así cuales han sido sus necesidades, demandas e intereses y, consecuentemente en qué se ha formado. Conoceremos la evolución y su relación con el puesto de trabajo (centro educativo). Estableceremos líneas de tendencia. Aportaremos valor a la formación permanente y estaremos en condiciones de aventurar la relación entre el perfil del profesorado de Castilla y León (en base a su formación), su

desarrollo profesional y las funciones que le tiene encomendada la nueva Ley de Educación (LOMCE)

La relevancia de este trabajo de investigación con las competencias exigidas para el grado de Educación Primaria, se sitúa, por un lado, en el mismo tema de estudio; el graduado ha de desarrollar unas competencias al igual que el profesorado en ejercicio debe conservarlas, actualizarlas y adecuarlas al desarrollo de sus funciones.

Y sobre todo, en el compromiso de desarrollo de las mismas a través de este trabajo. Principalmente las competencias generales referidas a la búsqueda e interpretación de datos esenciales sobre temas relacionados con la educación. En este caso, con la formación del profesorado y el desarrollo profesional docente.

Se pretende ser capaz de buscar e interpretar datos derivados de observaciones o constataciones de contextos educativos para reflexionar y establecer su relevancia en la praxis educativa, utilizando procedimientos y recursos informativos y haciendo uso de herramientas informáticas (Competencia general 3, a, b y c del título de grado de la UVA)

También en lo referido a competencias específicas, se busca con este trabajo, desarrollar las habilidades concretadas en la competencia específica 4 del Grado de Educación Primaria, referida *a comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.*

4.- MARCO TEÓRICO. ACCESO A FUENTES

No es nada nuevo asegurar que la sociedad está cambiando, transformándose, evolucionando. Es algo que hemos oído todas las generaciones y siempre nos parecía que era el momento crítico. Así tiene que ser, por otra parte.

Pero tal vez sea éste momento un punto de inflexión en la historia. Los cambios tecnológicos, ideológicos, económicos, globales, y sociales se están entrelazando. La educación como proceso de crecimiento y de revolución se encuentra incrustado en todos estos cambios y desarrollos, pero también, como en todos los fenómenos sociales, a veces parece estática. Los cambios son tan lentos y los movimientos tan medidos que da la impresión, en muchas ocasiones, que todo corre más deprisa que la escuela. Que los relojes no están sincronizados. Que las aulas siguen en el mismo sitio.

Sin embargo todas las sociedades luchan para que esto no ocurra. Se pretende que los alumnos se formen en su contexto, con su tiempo, con los ideales de su historia, con sus

valores y su futuro. Leyes, estudios, informes, currícula, innovaciones, prácticas, métodos... se encargan de que así sea y los compromisos de la educación con su tiempo así nos lo han dejado entrever a lo largo de la historia.

Sabemos que la calidad de un sistema educativo es indicador del futuro de una sociedad. Y aunque sean muchos los elementos que interactúan en beneficio de esa calidad, y por supuesto al servicio del desarrollo del alumno, hay uno que queremos en este trabajo destacar de manera singular: *el profesor*.

Su evolución, su perfil, su desarrollo profesional, sus competencias.

Muchas influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por el docente y por sus acciones. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la enseñanza dando vida al currículo e infundiendo la curiosidad y el aprendizaje (Clark, 1995). Pueden contagiar compromiso, entusiasmo, desarrollo, pasión por aprender y por enseñar (Day 2006) Todos necesitamos una nueva educación, lo cual comporta una nueva escuela, nuevos maestros (Forner 2000). Nuevos contextos, nuevas necesidades educativas, exigen un nuevo perfil de profesor (Liceras 2004). La educación ya no es patrimonio exclusivo de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad; lo que exige nuevos modelos, nuevos perfiles (Imbernón 2007). En la sociedad de conocimiento en que nos encontramos, el profesor se puede considerar como un agente clave: catalizador, contrapunto, mediador o víctima (Montero 20011)

Las citas precedentes no hacen sino ratificar la fase de partida. Todos los momentos son críticos. Siempre hay que adecuarse al momento, evolucionar; transformarse. Como dice Perrenoud (2004), “la profesión no es inmutable”. Las prácticas pasan, las competencias aparecen, las funciones se multiplican y las ambiciones se desbordan. Los buenos profesores no nacen, se hacen (Montero 2011). Y en este proceso de profesionalización, la formación continua o permanente ocupa un lugar indiscutible porque es motor, oportunidad, modelo y preocupación constante.

Las competencias profesionales. Necesidad de un modelo de formación basado en competencias.

El concepto de competencia profesional fue acuñado por primera vez por McClelland en el año 1975 cuando afirmó que desempeñar bien un trabajo dependía más de las características propias de la persona, sus competencias, que de sus conocimientos, currículum, experiencia y habilidades. Rápidamente este concepto fue adoptado por los

departamentos de recursos humanos como indicadores de conducta que se podían observar y exigir, aportando así valor a la empresa, organización o colectivo específico.

Diferentes acepciones y definiciones han intentado definir el término que, según del Pozo (2012) ha de reunir tres requisitos imprescindibles: capacidad, acción y contexto. Así el autor define competencia como “la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema”. Martínez Bonafé (2004) insiste en que competencia es aquello por lo cual un individuo es útil a una organización productiva. Y Perrenoud (2004), la define, como la capacidad de hacer frente a determinadas situaciones según lo que se necesita para una adecuada práctica profesional. Distintos enfoques se han sucedido para dar lugar a tres modelos competenciales: funcionalista (centrado en las tareas y su desempeño), conductista (basado en las características de las personas y su aplicación al contexto laboral) y holístico o integrado que combina los dos anteriores y se orienta a la evaluación y a la aplicación directa.

Este último es el modelo más extendido en las planteamientos actuales, de ahí que se considere adecuada la definición de García-Ruiz y Castro (2012) de las competencias profesionales docentes como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente que se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por el profesorado, ya sea de modo personal o colectivo”.

Esto es, un profesor se considera competente cuando utiliza sus conocimientos, capacidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos para conseguir el reto de educar a sus alumnos en coordinación con el resto de personas que participan en la educación.

En otras palabras, nuestros alumnos precisan docentes debidamente cualificados que sean capaces de comprometerse con las funciones que la sociedad les encomienda: formar alumnos seguros, libres y decididos, que sientan curiosidad por el mundo que les rodea; tengan conocimientos para interpretar la realidad; puedan trazar su proyecto vital y busquen siempre un mundo mejor y más justo.

Una vez asumido el concepto de competencia profesional docente e identificados sus elementos principales se han de abordar cuatro cuestiones importantes: ¿Se puede hablar de competencias generales y específicas? ¿Son personales o se adquieren por interacción con el grupo de iguales? Y por último ¿Son invariables o evolucionan con el desarrollo de la profesión?

Comellas (2000) las agrupa en dos grandes bloques: competencias inherentes a las personas (comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas) y competencias específicamente profesionales (en relación con la vida en el aula, con el alumnado, con las disciplinas y con los saberes específicos). Por su parte, Tejada (2009) diferencia competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar), competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a una situación concreta) y competencias sociales (saber relacionarse y colaborar). Aldape (2008) al reflexionar sobre qué competencias debe poseer un docente del s XXI establece los rangos de competencias académicas, competencias administrativas y competencias humanosociales. Y Escudero (2006), equiparando las competencias con los estándares anglosajones plantea tres grandes grupos: conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje; capacidades de aplicación del conocimiento; responsabilidad profesional a través de la práctica, la reflexión y la colaboración.

En el contexto de países de la OCDE, las recomendaciones del Proyecto DeSeCo y de la Comisión Europea se decantan por el Modelo competencial ya trazado por Delors en 1996 que reconocía a una persona competente si era capaz de *saber, saber hacer y saber ser* e interpretado más tarde por Perrenaud (2004) para establecer las diez grandes familias de competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Aún existe una clasificación más completa y sistemática, que es la realizada por la Consejería de Educación de Castilla y León y que constituirá un núcleo de estudio posterior de este trabajo. Este Modelo nos propone un paradigma competencias basado en cinco ámbitos de desarrollo: *saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar*.

Precisamente este Modelo de competencias profesionales de Castilla y León será tenido en cuenta como referente de trabajo por el Departamento de Educación de Aragón y en los modelos de formación de Cantabria según García Ruiz y Castro (2012)

Sólo unas líneas más antes de finalizar estas clasificaciones de competencias para resaltar la diferenciación que establece la Consejería de Educación de Andalucía entre competencias genéricas (G) que son las comunes a cualquier profesional del servicio público andaluz, y competencias específicas (E) que se refieren al personal docente. Con todas ellas (9 + 5) se traza el mapa de competencias, se establecen distintos niveles de desarrollo (4) y el reconocimiento de perfiles profesionales.

Para abordar la funcionalidad de las competencias, su carácter individual o grupal, su vinculación con la vocación, su carácter innato o adquirido, nos podemos adentrar en dos grandes escenarios: el desarrollo profesional (el oficio, el trabajo diario, la profesión docente) y en el aula (contexto natural de desarrollo de los aprendizajes y, por ende de la constatación de las competencias). Y todo ello para asegurar que, para que se evidencie la competencia es precisa la interacción con los demás; porque un docente se hace en relación con otros, en relación con la materia, con el alumno y con las circunstancias de cada día. Aprende en el aula y en el centro educativo. Y sus aprendizajes (así como sus enseñanzas) han de volver al mismo lugar, demostrando así ser parte de un entramado, de una organización, de una práctica, de un sistema. Nos recuerda Imbernon (2007) que “sólo un individuo es competente cuando es útil en la organización productiva”.

Para finalizar este apartado, ¿son invariables las competencias?, ¿cómo evolucionan?... Este es el momento de hablar y defender la formación permanente o perfeccionamiento, formación en ejercicio, formación continua, reciclaje, actualización, desarrollo profesional o desarrollo del profesorado.

Marcelo (1994) prefiere el término desarrollo profesional de los profesores, porque se adapta al concepto actual del profesor como profesional de la enseñanza, también, porque el concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y continuidad que parece que supera la tradicional yuxtaposición entre la formación inicial y perfeccionamiento de los profesores. Sin embargo Imbernon se decanta por formación permanente porque el desarrollo profesional abarca un conjunto de factores más amplio y complejo y la formación, aún siendo importante, tiene la función de promover, agitar, deconstruir, provocar, crear...posibilitando una reflexión práctica y teórica que ayude al profesional y al centro a continuar y mejorar. El Informe de la OCDE, por su parte también coincide con el profesor catalán al afirmar, en el Informe McKinsey (OECD, 2009) que el desarrollo

profesional incluye la formación permanente, pero va más allá, al contemplar también otras prácticas y actividades cooperativas, llevadas a cabo tanto dentro del propio centro escolar como en redes exteriores.

Convenimos entonces en reconocer la formación permanente como una vía de desarrollo de las competencias docentes; de reflexión, investigación y aprendizaje en la práctica para mejorar el aprendizaje de los alumnos y buscar la mejora continua.

“Una estructura destinada a apoyar el desarrollo docente”, apunta la doctora Montero (2011) “Un campo de conocimiento e investigación centrado en el estudio de los procesos a través de los cuales los profesores aprenden y desarrollan su competencia profesional”, reconoce Marcelo (1994). “Un buen recurso para acercar al profesorado a un modelo docente reflexivo, indagador y crítico, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado”, reclama Bonafé (2004)

Un proceso de aprendizaje y actualización continuos que se produce individual y coordinadamente con los compañeros y los alumnos, que facilita la realización de experiencias, propuestas y prácticas educativas y que tiene como finalidad el desarrollo de las competencias clave del alumno y la mejora de la sociedad en que nos ha tocado vivir.

Como se decía en la introducción, se presenta la formación del profesorado como un proceso sistemático y organizado, que parte de la práctica (el centro educativo) y vuelve necesariamente a ella, pasando por la reflexión y la colaboración. Que se centra en los intereses y las necesidades del docente y de su contexto, y que busca nuevas fórmulas a través de su evaluación, para generar nuevos campos de aprendizaje continuo y de mejora profesional.

El modelo de formación permanente del profesorado en Castilla y León. Un modelo basado en las competencias profesionales docentes.

Uno de los retos educativos de Castilla y León, es la búsqueda de mejora y éxito es la formación permanente del profesorado.

El Modelo de Formación Permanente del Profesorado se viene implantando en esta comunidad desde el año 2008 con una visión innovadora, arriesgada y progresista y un enfoque abierto y flexible en el que el profesorado es el agente de su propia formación en un planteamiento organizado y sistemático.

Si la primera frase de la LOMCE (2013) es: *El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación*, la premisa de partida del Modelo de Castilla y León (2008) es: *El centro educativo es el núcleo de formación y de aplicación de la misma*.

Este modelo, definido en un documento de trabajo (*dit*) (2008) se viene desarrollando desde hace seis años con una línea de mejora continua, una perspectiva abierta y flexible y un compromiso permanente con el profesorado, con los centros educativos y con sus necesidades.

Algunas de sus señas de identidad son:

- Formación ligada a la **práctica educativa: el centro** se convierte en lugar estratégico para la formación permanente del profesorado bajo los principios de colaboración, intercambio y apoyo mutuo.
- Formación desarrollada a través de **itinerarios formativos** que faciliten la articulación en módulos de formación y permitan el planteamiento de un Plan de Centro y un Proyecto Formativo.
- Formación basada en la respuesta de la detección de necesidades del profesorado como una vía excelente para desarrollar **las competencias profesionales** y alcanzar la calidad educativa.

Estos tres principios se resumen en la misión de este modelo de formación permanente definido en el *dit*: “Que la formación permanente sea excelente, se ponga en práctica y llegue al aula, mejorando la educación de los alumnos, las competencias profesionales de los docentes y la calidad del sistema educativo” (p. 44)

Y para llevar a cabo dicho proceso formativo se plantea un enfoque anticipatorio (nivel estratégico), en el que la formación se ajusta a las necesidades en términos de competencias profesionales, se planifican las actuaciones a través de cauces, itinerarios, modalidades y actividades, se implementan y se realiza un seguimiento y evaluación que garanticen la eficacia y eficiencia del proceso y consigan las mejoras deseadas.

El modelo de formación responde a las características que Novoa (2009) identifica con el necesario para el desarrollo de un buen profesor: una formación de profesores construida dentro de la profesión basándose en 5 propuestas de acción con p: práctica, profesión, persona, partilha (aprendizaje cooperativo) y público.

Una de las innovaciones de este Modelo de Formación permanente del profesorado es su **Marco Competencial**.

Como se ha mencionado más arriba, se presenta un paradigma que abarca cinco dimensiones del desarrollo profesional docente: *Saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo*

y *saber estar* que se refieren al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que pone en acción un profesor en el cumplimiento de su función.

Incardinadas en estos ámbitos se presentan diez competencias profesionales docentes que agrupan estos saberes, se desarrollan en la práctica diaria, suponen un reto para su cumplimiento y son objeto de actualización y mejora.

El Modelo competencial del profesorado de Castilla y León, trabajado colaborativamente por la RED de Formación de esta Comunidad, se presenta de la forma siguiente: (CSFP 2010)

Saber:

A. **Competencia científica.**- Se relaciona con el conocimiento y la gestión del mismo, tanto en el área de educación como en las áreas, materias y módulos curriculares

Saber ser:

B. **Competencia intra e interpersonal.**- Se refiere a la propia forma de ser de la persona y a la forma de bien tratar a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

Saber hacer qué:

C. **Competencia didáctica.**- Se centra en enseñar, prestando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la gestión del mismo. Esta competencia se operativiza en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los alumnos.

D. **Competencia organizativa y de gestión.**- Alude a la organización en el trabajo. Se vincula con la normativa, la planificación, la coordinación y la gestión de calidad en el centro.

E. **Competencia en gestión de la convivencia.**- La asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de la convivencia, a través de la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos fundamentales.

Saber hacer cómo:

F. **Competencia en trabajo en equipo.**- Vinculada con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común.

G. Competencia en innovación y mejora.- Tiene que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, así como el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas.

H. Competencia comunicativa y lingüística.- Es aquella que versa sobre el intercambio de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Comprende la gestión de la información y la transparencia, así como la expresión y la comunicación, tanto en la propia lengua como en lenguas extranjeras.

I. Competencia digital (TIC).- Se refiere al mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación. Su ámbito se encuentra en el conocimiento de las tecnologías, el uso didáctico de las mismas y la gestión de equipos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.

Saber estar:

J. Competencia social-relacional.- Centrada en las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad, a través de la gestión correspondiente.

Por otro lado, de acuerdo con estas competencias, se definen un abanico de 40 aspectos competenciales que hacen referencia a los diferentes procesos que se llevan a cabo en un centro educativo y se relacionan con las funciones asignadas por ley al profesorado (LOE 2006. LOMCE 2013)

Dichas vinculaciones se plasman textualmente del trabajo mencionado de la RED de formación en el cuadro que viene a continuación. (CSFP 2010) (*Figura 1*)

Subrayar especialmente, que este documento es la base para la detección de necesidades formativas del profesorado; para la planificación y desarrollo de actividades de formación permanente, para las actuaciones de apoyo y asesoramiento por parte de los CFIE y para la medición del ajuste de esta respuesta a las necesidades detectadas.

Este será asimismo el instrumento base para realizar el trabajo de investigación, que viene después, al querer constatar el nivel competencial del profesorado de Castilla y León, tanto a nivel de detección de necesidades como de desarrollo de las competencias profesionales docentes a través de la formación.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO

<p>Funciones del Profesorado LOMCE</p> <p><i>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</i></p> <p><i>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</i></p> <p><i>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</i></p> <p><i>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</i></p> <p><i>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</i></p> <p><i>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</i></p> <p><i>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</i></p> <p><i>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</i></p> <p><i>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</i></p> <p><i>j) La participación en la actividad general del centro.</i></p> <p><i>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</i></p> <p><i>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</i></p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>	Saber	A Competencia científica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento en el área de Educación 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares 3. Gestión del conocimiento.
	Saber ser	B Competencia intra e interpersonal	<ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidades personales 5. Acción Tutorial 6. Orientación 7. Gestión y Promoción de valores
	Saber hacer que	C Competencia didáctica	<ol style="list-style-type: none"> 8. Programación 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades 11. Atención a la diversidad 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje) 13. Recursos y materiales 14. Evaluación
		D Competencia organizativa y de gestión del Centro	<ol style="list-style-type: none"> 15. Normativa 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos) 17. Gestión de calidad
		E Competencia en gestión de la convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 18. Promoción de la convivencia 19. Mediación, resolución de conflictos 20. Control de la convivencia
	Saber hacer cómo	F Competencia en trabajo en equipo	<ol style="list-style-type: none"> 21. Actitudes de cooperación y colaboración 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades
		G Competencia en innovación y mejora	<ol style="list-style-type: none"> 25. Afrontamiento del cambio 26. Investigación 27. Diagnóstico y evaluación 28. Realización y ejecución de propuestas
		H Competencia Comunicativa y lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 29. Gestión de la información y transparencia 30. Expresión y comunicación 31. Destrezas comunicativas en lengua propia 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras
		I Competencia digital (TIC)	<ol style="list-style-type: none"> 33. Conocimiento de las tecnologías 34. Uso didáctico de las mismas 35. Gestión y desarrollo profesional 36. Aspectos actitudinales y socioculturales
	Saber estar	J Competencia social-relacional	<ol style="list-style-type: none"> 37. Equidad 38. Habilidades sociales 39. Habilidades relacionales 40. Gestión de la participación

Figura 1: Modelo de competencias profesionales del profesorado en Castilla y León

5.- METODOLOGÍA O DISEÑO:

5.1. El estudio que se plantea a continuación es una investigación descriptiva de la situación actual de la formación permanente del profesorado en Castilla y León referida al desarrollo competencial.

Respecto a su enfoque, va a participar de los procesos propios del enfoque cualitativo (un estudio de casos: el de Castilla y León) con un tratamiento ex-post facto, cuantitativo, dado que se manejarán datos y variables que se relacionan y determinan la situación real de la formación permanente en Castilla y León y el perfil actual del profesorado.

5.2. Los sujetos de la población o muestra de la misma.

El estudio se realiza con todos los profesores de los centros sostenidos con los fondos públicos de Castilla y León.

Es importante, en este momento anotar que el Modelo de Formación Permanente del profesorado se sustenta en una RED de Centros de formación (CFIE) que ocupa el ámbito geográfico de cada una de las provincias de la comunidad y los centros educativos que en ella se circunscriben. Además de las 9 provincias (9 CFIE provinciales), se contemplan 4 CFIE rurales en localidades grandes estratégicamente ubicadas y se añaden 3 CFIE regionales con características singulares y objetivos específicos (CSFP, CRFPTIC, CF de Idiomas)

La figura anexa refleja la ubicación de los CFIE en el mapa de la región:

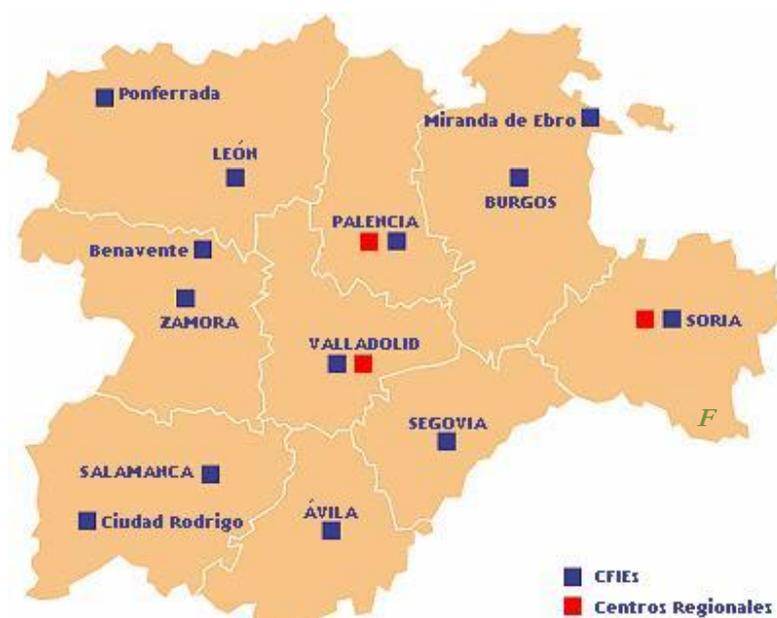


Figura 2.- Ubicación de los CFIE en el mapa de la comunidad de Castilla y León

También es preciso realizar, para el posterior trabajo con la población, una catalogación de los cuerpos administrativos del profesorado. Las etiquetas y su dedicación se han resumido en dos: Educación Primaria y Educación Secundaria.

Algunas consideraciones o matizaciones dignas de expresar son:

La investigación, como se ha mencionado, se refiere a los cuatro últimos cursos escolares (2009_2010; 2010_2011; 2011_2012; 2012_2013)

La detección de necesidades es un proceso que se realiza, por centro y por CFIE, de manera continua.

No se diferencian los centros, como unidad de análisis, según su nivel educativo.

Se establece diferenciación entre actividades formativas propuestas (desde la Red de Formación), actividades formativas visadas (aquellas que se llevan a cabo una vez descartadas las suspendidas, suprimidas o no finalizadas); y actividades formativas certificadas (aquellas que dan fe de su finalización y constituyen el referente terminal del desarrollo competencial)

5.3. La metodología utilizada ha precisado los siguientes pasos:

Información teórica sobre el Modelo de Formación permanente del profesorado en Castilla y León gracias a los documentos públicos y disponibles para todos.

Acceso a los datos de la formación permanente de Castilla y León proporcionados por la Red de Formación.

5.4. La formulación de *preguntas de investigación*

De acuerdo con los objetivos previstos en este trabajo y el marco teórico planteado, se establecen tres grandes preguntas de investigación.

Primera pregunta:

Un Modelo de Formación Permanente por competencias profesionales, ¿es adecuado para el desarrollo profesional docente en el contexto actual? ¿Es necesario?

Segunda pregunta:

En el caso de Castilla y León, y de acuerdo con su Modelo de Formación Permanente, ¿Cuál es el perfil competencial del profesorado actual? Para ello...

- a. ¿Cuáles son las competencias profesionales docentes más demandadas por los profesores de Castilla y León en los últimos cuatro cursos escolares?(2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013)
- b. En el mismo planteamiento, y dado que se planifica la formación permanente en relación con las necesidades detectadas, ¿En qué competencias profesionales está más y/o mejor formado el profesorado de la Comunidad?
- c. ¿Cuál ha sido su evolución en estos cuatro años? ¿Qué línea de tendencia se puede trazar?
- d. ¿Cuáles son los aspectos competenciales sobre los cuales el profesorado de la región ha demandado más formación?
- e. En base a la participación y al desarrollo de esa formación permanente basada en competencias, ¿Existen diferencias significativas entre las diferentes provincias de Castilla y León? (Unidad de análisis: CFIE)
- f. ¿Y si nos planteamos esta participación tomando como referencia el nivel educativo? ¿Precisan los profesores de Educación Primaria más formación que los del nivel de Educación Secundaria, en alguna competencia especialmente?
- g. Dado que el modelo de formación permanente se basa en el centro educativo, ¿se puede afirmar que el profesorado, en estos últimos años ha elegido este lugar para su desarrollo profesional? O por el contrario, ¿el profesorado prefiere realizar sus actividades formativas fuera de su centro de trabajo?

Tercera pregunta

¿Qué relación se puede establecer entre el perfil del profesorado obtenido y las funciones encomendadas por la Ley de Educación?

5.5. Los *principales instrumentos de obtención de la información* para este trabajo, han sido:

Para la primera parte, relativa a la necesidad de la formación del profesorado por competencias profesionales, búsqueda de artículos, revistas científicas, libros, publicaciones y reseñas referidas tanto a la formación permanente del profesorado como a los modelos competenciales. Esta búsqueda se ha realizado tanto de manera electrónica, por internet, como en formato papel. Unos tiempos especiales de atención han requerido las páginas web de las diferentes Consejerías de Educación de las

Comunidades Autónomas que se han convertido en instrumentos de información al albergar los Modelos de formación permanente de su profesorado en activo.

Para la segunda parte, centrada en el Modelo de Castilla y León, se han utilizado, como ya se ha mencionado más arriba, todos los documentos electrónicos albergados en la web de esta Consejería así como en los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE) y, especialmente en el Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP). Asimismo, se han utilizado las bases de datos de los Centros de Formación e Innovación Educativa de Castilla y León: REFORACEN

De esta gran base de datos se han entresacado diferentes listados e informes precisos para la investigación. A saber:

- Listado de la detección de necesidades del profesorado de Castilla y León en los últimos cuatro años (El de 2012_13 y el histórico de años precedentes)
- Bases de datos de la formación del profesorado actual registrado en Castilla y León
- Listado de las actividades formativas llevadas a cabo en toda la Red de Formación en los cuatro últimos años: las propuestas y las realizadas, visadas y certificadas.

5.6. *El procedimiento de investigación* que a continuación se desarrolla irá trabajando las diferentes preguntas de la investigación con las evidencias numéricas que se han considerado para buscar su explicación y respuesta

6.- EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen los datos relativos a la segunda pregunta de esta investigación. Queremos conocer el perfil del profesorado de las aulas de Castilla y León en base a su proceso de formación permanente.

Será preciso desgranar los datos según los momentos más importantes de esta secuencia: La detección de necesidades (lo que el profesorado demanda para el ejercicio de su función y el desarrollo de su profesión)

La propuesta de actividades formativas (los planes regionales y provinciales de formación adecuados a dicha detección y a las necesidades propias de la administración)

La realización o visado de dichas actividades (su certificación y verificación de desarrollo)

6.1.- DETECCIÓN DE NECESIDADES

El documento que se ha denominado Figura 1 (página 14 de este trabajo) es la matriz de detección de necesidades para todo el proceso y se utiliza como referente para la adjudicación de competencias profesionales y aspectos competenciales a las inquietudes de los centros educativos y/o de los profesores.

Al profesorado se le invita a puntuar en su detección de necesidades, un total de dos competencias (C1, C2) y hasta dos aspectos competenciales de cada una de las dos competencias. Se obtiene así un mapa competencial de las demandas que, como veremos más adelante se respeta siempre, al menos, respecto a la primera competencia.

Es preciso matizar que, dada la novedad del modelo y el perfeccionamiento continuo de los registros informáticos, se van a utilizar dos bases de datos: Las del curso 2012_2013 y las de los tres cursos anteriores (2009_2010, 2010_2011, 2011_2012, que se denominará “histórico”)

6.1.1. Detección de necesidades curso 2012_2013

Datos de elección de competencias profesionales

		C1	C2	A1C1	A2C1	A1C2	A2C2
N	Válidos	1243	1243	1243	1243	1243	1243
	Perdidos	0	0	0	0	0	0

Tabla 1: Datos de detección de necesidades 12_13

C1		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	105	8,4	8,4	8,4
	B	53	4,3	4,3	12,7
	C	229	18,4	18,4	31,1
	D	102	8,2	8,2	39,3
	E	90	7,2	7,2	46,6
	F	55	4,4	4,4	51,0
	G	66	5,3	5,3	56,3
	H	159	12,8	12,8	69,1
	I	347	27,9	27,9	97,0
	J	37	3,0	3,0	100,0
Total		1243	100,0	100,0	

De las 1243 detecciones realizadas en el curso 2012_13 podemos observar que las competencias más marcadas por el profesorado para su formación permanente son: la competencia digital (I), la competencia didáctica (C) y la competencia lingüística comunicativa (H)

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J corresponden a las 10 competencias profesionales del Modelo de Competencias Profesionales del profesorado de Castilla y León (pág. 14 de este trabajo)

Tabla 2: Datos de detección de necesidades 12_13 por competencias profesionales

Detección necesidades de la 1ª competencia

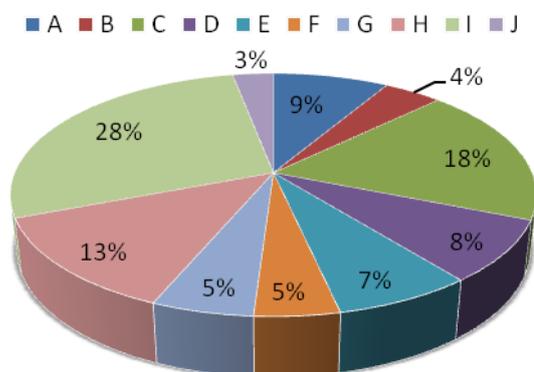


Figura 3: Elección de la 1ª competencia

El diagrama nos muestra que las necesidades detectadas en las tres competencias reseñadas como primera opción, Competencia digital (I), Competencia didáctica (C) y competencia lingüística y comunicativa (H), suman más de la mitad de los datos consignados en su totalidad en este curso escolar.

Los datos relativos a la elección de una segunda competencia nos muestran una frecuencia de 794 elementos no válidos (no marcados)

C2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	--	794	63,9	63,9
	A	14	1,1	65,0
	B	14	1,1	66,1
	C	83	6,7	72,8
	D	24	1,9	74,7
	E	41	3,3	78,0
	F	40	3,2	81,3
	G	52	4,2	85,4
	H	54	4,3	89,8
	I	94	7,6	97,3
	J	33	2,7	100,0
Total	1243	100,0	100,0	

Tabla 3: Detección de necesidades de la 2ª competencia

Detección de necesidades de la 2ª competencia

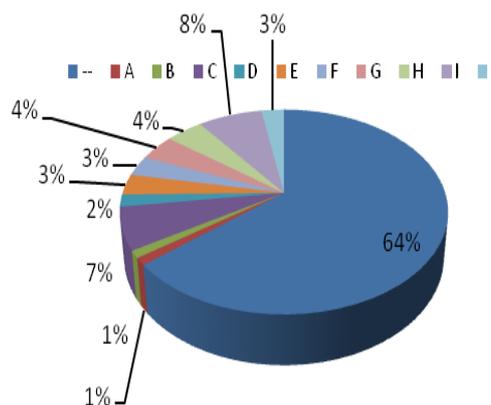


Figura 4: Elección de la 2ª competencia

2ª competencia

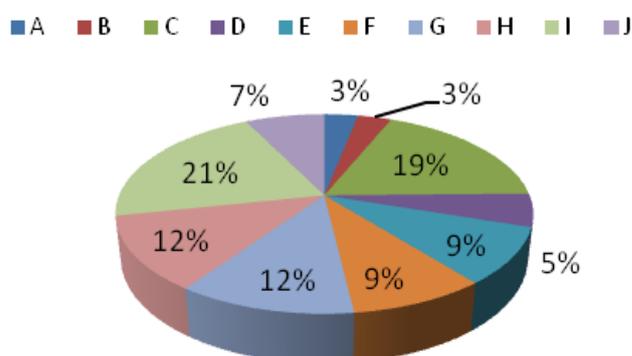


Figura 5: Elección de la 2ª competencia con descarte de las no asignadas

Se realiza una presentación de los datos una vez descartado el 64% de los datos no válidos (por no consignados) de la 2ª competencia que se podía elegir.

En este caso, las competencias marcadas son, de nuevo, la competencia digital (I) y la competencia didáctica (C)

Respecto a los aspectos competenciales

A1C1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 01	24	1,9	1,9	1,9
02	70	5,6	5,6	7,6
03	11	,9	,9	8,4
04	29	2,3	2,3	10,8
05	10	,8	,8	11,6
06	7	,6	,6	12,1
07	7	,6	,6	12,7
08	34	2,7	2,7	15,4
09	62	5,0	5,0	20,4
10	56	4,5	4,5	24,9
11	29	2,3	2,3	27,3
12	17	1,4	1,4	28,6
13	25	2,0	2,0	30,7
14	6	,5	,5	31,1
15	18	1,4	1,4	32,6
16	61	4,9	4,9	37,5
17	23	1,9	1,9	39,3
18	41	3,3	3,3	42,6
19	37	3,0	3,0	45,6
20	12	1,0	1,0	46,6
21	10	,8	,8	47,4
22	33	2,7	2,7	50,0
23	10	,8	,8	50,8
24	2	,2	,2	51,0
25	20	1,6	1,6	52,6
26	19	1,5	1,5	54,1
27	7	,6	,6	54,7
28	20	1,6	1,6	56,3
29	4	,3	,3	56,6
30	41	3,3	3,3	59,9
31	31	2,5	2,5	62,4
32	83	6,7	6,7	69,1
33	166	13,4	13,4	82,5
34	168	13,5	13,5	96,0
35	11	,9	,9	96,9
36	2	,2	,2	97,0
37	1	,1	,1	97,1
38	25	2,0	2,0	99,1
39	6	,5	,5	99,6
40	5	,4	,4	100,0
Total	1243	100,0	100,0	

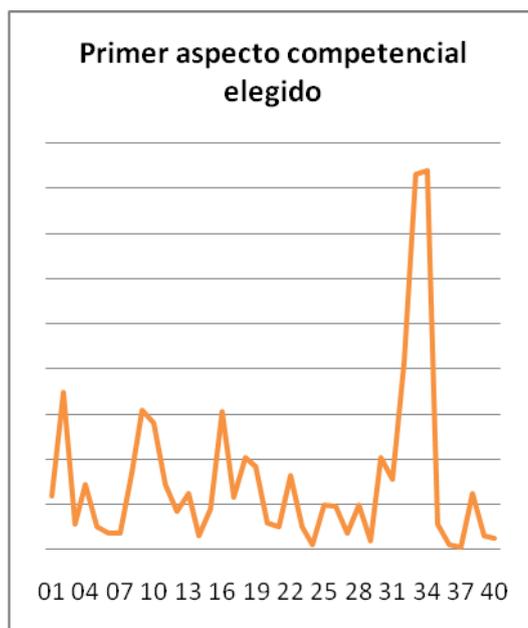


Figura 6: Elección de primer aspecto competencial

El primer aspecto competencial elegido, de la primera competencia es el n. 34 (uso didáctico de las tecnologías), seguido muy cerca por el 33 (conocimiento de las tecnologías)

Tabla 4: Aspecto Competencial de la 1ª competencia

6.1.2. Detección de necesidades anteriores al curso 2012_2013

Es el momento ahora de realizar un análisis de los datos del histórico. Esto es, los datos relativos a la detección de necesidades de los cursos 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012.

Se contemplan los tres cursos en un solo bloque de datos con las puntuaciones siguientes:

	competencia_1	competencia_2	aspecto_1_c1	aspecto_2_c1	aspecto_1_c2	aspecto_2_c2
N Válidos	3356	3356	3356	2035	1890	1362
Perdidos	0	0	0	1321	1466	1994

Tabla 5: Detección de necesidades (histórico)

competencia_1 (histórico)

competencia_1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	277	8,3	8,3	8,3
	B	141	4,2	4,2	12,5
	C	649	19,3	19,3	31,8
	D	193	5,8	5,8	37,5
	E	191	5,7	5,7	43,2
	F	155	4,6	4,6	47,9
	G	190	5,7	5,7	53,5
	H	486	14,5	14,5	68,0
	I	975	29,1	29,1	97,1
	J	99	2,9	2,9	100,0
	Total	3356	100,0	100,0	

Tabla 6: Elección de 1ª competencia (histórico)

Detección de necesidades de la 1ª competencia (histórico)

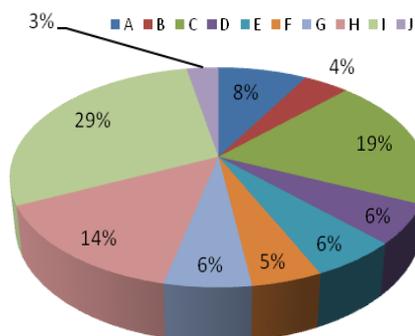


Figura 7: Detección necesidades de la 1ª competencia

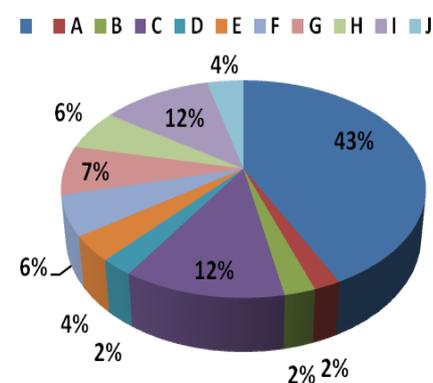
Al igual que en el curso 12_13, los datos arrojan una preferencia del profesorado por las competencias profesionales referidas a la formación digital (I), a la didáctica (C) y a la lingüístico-comunicativa (H)

competencia_2 (histórico)

competencia_2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		1432	42,7	42,7	42,7
	A	67	2,0	2,0	44,7
	B	78	2,3	2,3	47,0
	C	405	12,1	12,1	59,1
	D	83	2,5	2,5	61,5
	E	124	3,7	3,7	65,2
	F	198	5,9	5,9	71,1
	G	247	7,4	7,4	78,5
	H	204	6,1	6,1	84,6
	I	388	11,6	11,6	96,1
	J	130	3,9	3,9	100,0
Total	3356	100,0	100,0		

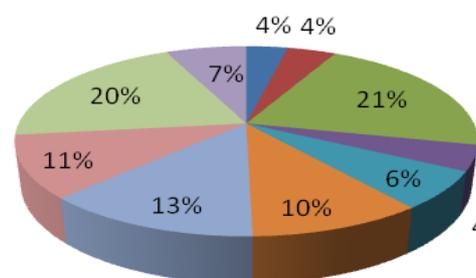
Tabla 7: Elección de 2ª competencia (histórico)

Detección de necesidades de la 2ª competencia (histórico)



2ª competencia

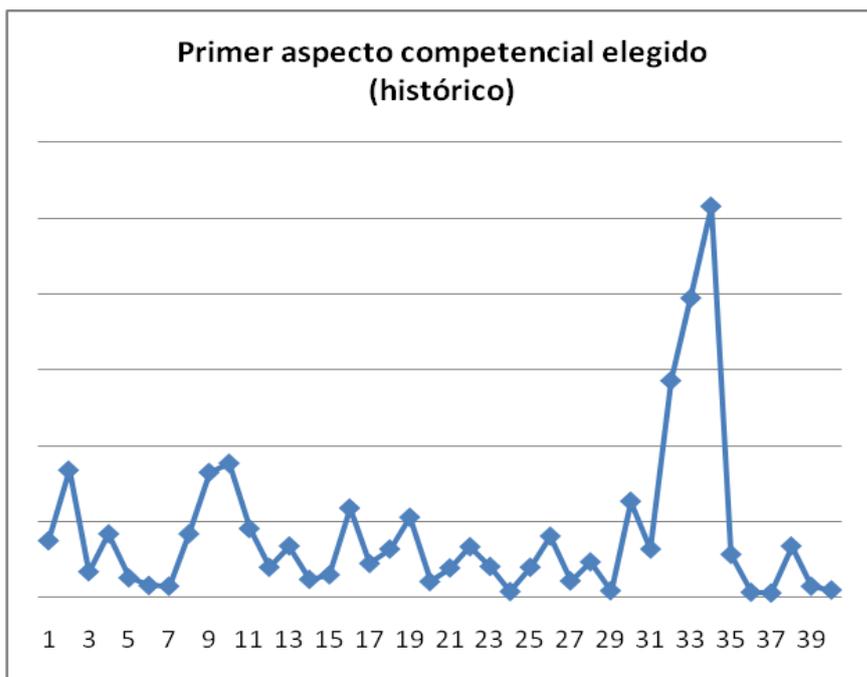
■ A ■ B ■ C ■ D ■ E ■ F ■ G ■ H ■ I ■ J



Figuras 8 y 8 bis: Elección de 2ª competencia (histórico)

Aunque no con tanto porcentaje como en el primer curso analizado, también en el histórico se cuenta con un buen número de datos no válidos en la elección de la segunda competencia (43% no marcados)

Se realiza, como en el caso anterior un nuevo gráfico, desdeñando los no válidos y se obtiene un ligero despunte de la competencia didáctica frente a la digital



Los aspectos competenciales nº 34, 33 referidos a las tecnologías digitales ocupan la prioridad conjuntamente con el nº 33 referido a destrezas lingüísticas en lenguas extranjeras

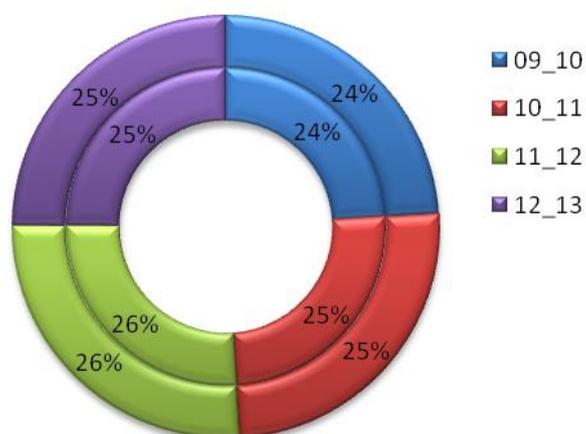
Figura 9: Elección del primer aspecto competencial

6.2.- PROPUESTA DE ACTIVIDADES FORMATIVAS

CURSO Actividades previstas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	09_10	3207	24,0	24,0	24,0
	10_11	3338	25,0	25,0	48,9
	11_12	3505	26,2	26,2	75,1
	12_13	3324	24,9	24,9	100,0
	Total	13374	100,0	100,0	

Tabla 8: Actividades previstas para 4 cursos

Actividades formativas propuestas en los 4 últimos cursos escolares



La figura 9 referida a la tabla 8 nos muestra la distribución en la planificación de actividades formativas para adecuar la respuesta a la detección de necesidades.

Una pequeña variación en el porcentaje nos incita a pensar la ventaja en la planificación (en cuanto a frecuencias) del curso 11_12

Figura 10: Relación de las actividades formativas

Como en la figura anterior, los datos proporcionados por REFORACEN nos muestran el ligero crecimiento en el curso 11_12 en la previsión de actividades formativas (cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, congresos, jornadas...) para el desarrollo de itinerarios formativos y cumplimiento de las funciones del profesorado.

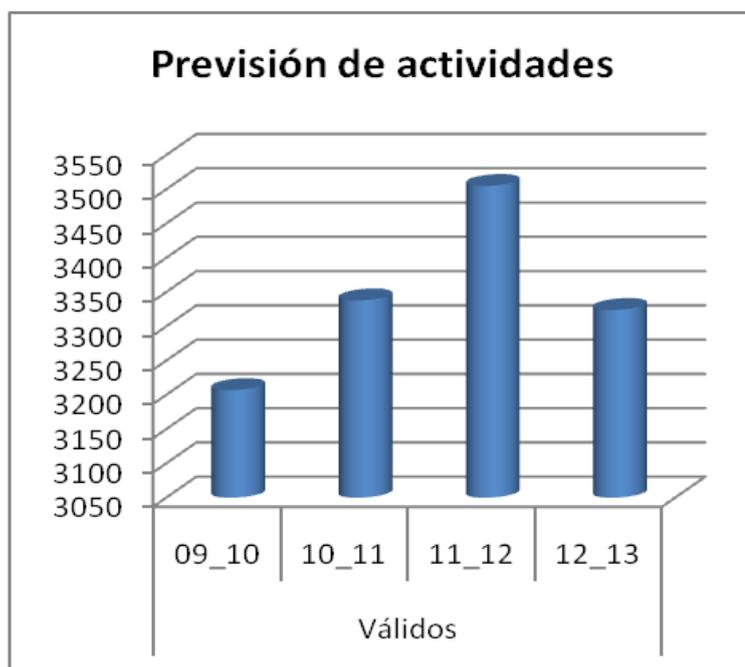


Figura 11: Actividades formativas en 4 años

Según los CFIE (unidad de análisis), tanto los provinciales como los autonómicos, los datos son los siguientes:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ÁVILA	911	6,8	6,8	6,8
	BENAVENTE	412	3,1	3,1	9,9
	BURGOS	1137	8,5	8,5	18,4
	CENTRO IDIOMAS	448	3,3	3,3	21,7
	CENTRO TIC	218	1,6	1,6	23,4
	CSFP	88	,7	,7	24,0
	CIUDAD RODRIGO	200	1,5	1,5	25,5
	INNOVACIÓN EVA	134	1,0	1,0	26,5
	LEÓN	1382	10,3	10,3	36,9
	MIRANDA DE EBRO	330	2,5	2,5	39,3
	PALENCIA	850	6,4	6,4	45,7
	PONFERRADA	840	6,3	6,3	52,0
	SALAMANCA	1304	9,8	9,8	61,7
	SEGOVIA	959	7,2	7,2	68,9
	SORIA	890	6,7	6,7	75,5
	VALLADOLID	2491	18,6	18,6	94,2
	ZAMORA	780	5,8	5,8	100,0
Total	13374	100,0	100,0		

Tabla 9: Actividades propuestas por la Red de Formación en los 4 cursos escolares



Figura 12: Actividades formativas por CFIE

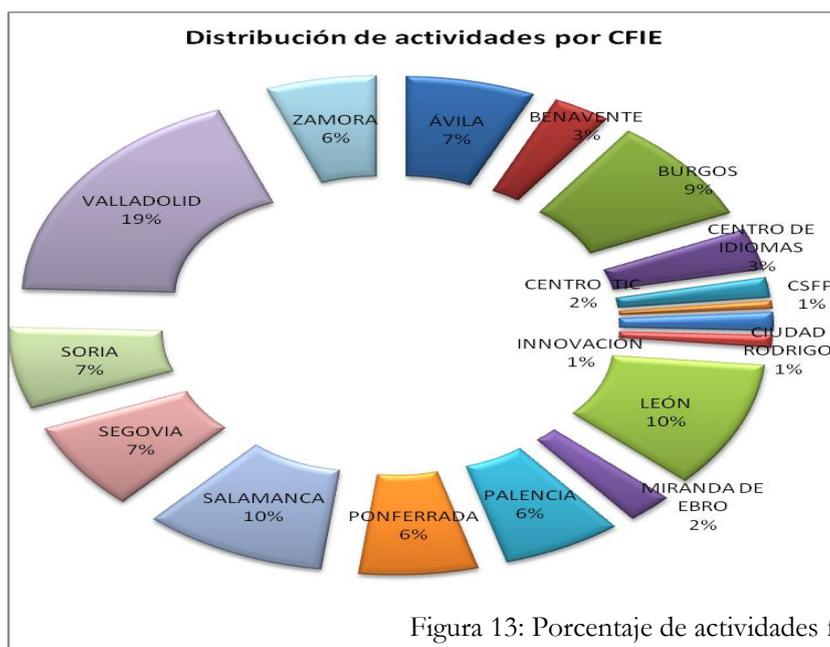


Figura 13: Porcentaje de actividades formativas por CFIE

6.3.- ACTIVIDADES FORMATIVAS REALIZADAS Y VISADAS

El segundo bloque de actividades formativas que se van a exponer y analizar son las actividades formativas visadas; éstas, se refieren a aquellas realizadas por los cauces establecidos en el Modelo de Formación permanente de Castilla y León bajo cualquiera de sus modalidades y que han posibilitado el desarrollo profesional del docente de acuerdo con la adecuación a sus necesidades y su contexto profesional.

CURSO Visadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	09_10	2937	24,3	24,3	24,3
	10_11	3071	25,4	25,4	49,7
	11_12	3131	25,9	25,9	75,5
	12_13	2961	24,5	24,5	100,0
	Total	12100	100,0	100,0	

Tabla 10: Actividades visadas en los cursos 09_10, 10_11, 11_12, 12_13

CFIE Visadas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ÁVILA	861	7,1	7,1	7,1
	BENAVENTE	363	3,0	3,0	10,1
	BURGOS	1029	8,5	8,5	18,6
	C IDIOMAS	429	3,5	3,5	22,2
	CENTRO TIC	209	1,7	1,7	23,9
	CSFP	81	,7	,7	24,6
	CIUDAD RODRIGO	178	1,5	1,5	26,0
	INNOVACIÓN	134	1,1	1,1	27,1
	LEÓN	1279	10,6	10,6	37,7
	MIRANDA	284	2,3	2,3	40,1
	PALENCIA	753	6,2	6,2	46,3
	PONFERRAD	746	6,2	6,2	52,4
	SALAMANCA	1169	9,7	9,7	62,1
	SEGOVIA	835	6,9	6,9	69,0
	SORIA	811	6,7	6,7	75,7
	VALLADOLID	2280	18,8	18,8	94,6
	ZAMORA	659	5,4	5,4	100,0
	Total	12100	100,0	100,0	

Tabla 11: Actividades visadas en los CFIE

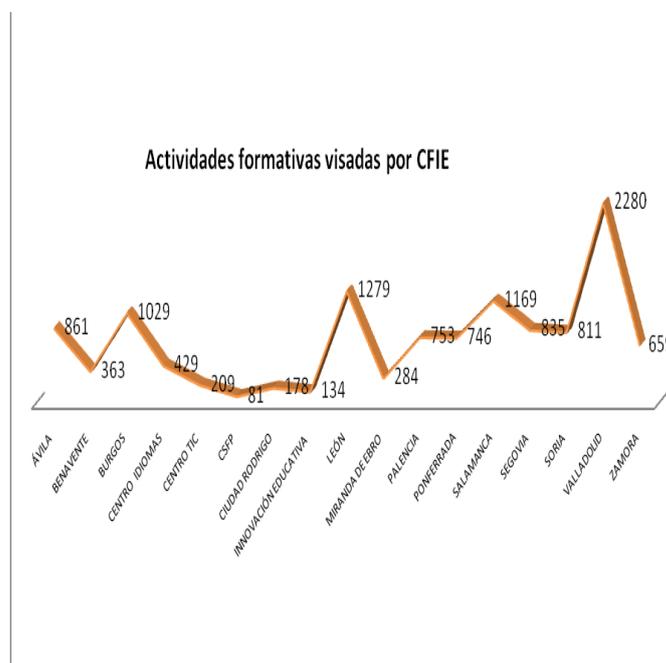


Figura 14: Actividades visadas por CFIE

Las 12.100 actividades visadas en los cuatro años estudiados en este trabajo de investigación, siguen las mismas tendencias y distribuciones que las actividades previstas, destacando nuevamente y de manera lógica, las provincias más grandes en frecuencia y número de profesorado.

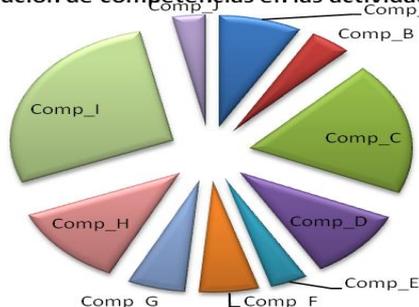
Como se ha reseñado en otro momento de este trabajo, a cada actividad formativa se le asignan una o varias competencias profesionales para su desarrollo. Llegado el momento de la investigación en que queremos constatar en qué competencias se han formado más los profesores de Castilla y León en estos últimos años, es ahora momento de extraer estos datos; para ello se asignan las competencias a cada actividad (apareciendo en primer lugar aquella que se desarrolla) y se obtienen los datos que a continuación se reflejan en las tablas y figuras siguientes:

Tabla 12: Actividades visadas por competencias profesionales

COMPE TENCIA	ESTADO		COMPET ENCIA	CURSO							
	Visada			09_10		10_11		11_12		12_13	
	Recuento	% del N de la columna		Recuento	de la columna	Recuento	de la columna	Recuento	de la columna	Recuento	% del N de la columna
Comp_A	1429	11,8%	Comp_A	510	15,9%	358	10,7%	386	11,0%	382	11,5%
Comp_B	736	6,1%	Comp_B	239	7,5%	165	4,9%	171	4,9%	252	7,6%
Comp_C	3461	28,6%	Comp_C	1058	33,0%	920	27,6%	942	26,9%	971	29,2%
Comp_D	1882	15,6%	Comp_D	539	16,8%	493	14,8%	526	15,0%	484	14,6%
Comp_E	690	5,7%	Comp_E	234	7,3%	189	5,7%	174	5,0%	160	4,8%
Comp_F	1093	9,0%	Comp_F	363	11,3%	204	6,1%	282	8,0%	334	10,0%
Comp_G	1049	8,7%	Comp_G	306	9,5%	249	7,5%	281	8,0%	310	9,3%
Comp_H	2183	18,0%	Comp_H	692	21,6%	590	17,7%	533	15,2%	553	16,6%
Comp_I	5088	42,0%	Comp_I	1131	35,3%	1450	43,4%	1669	47,6%	1358	40,9%
Comp_J	602	5,0%	Comp_J	206	6,4%	137	4,1%	143	4,1%	176	5,3%

Destaca el porcentaje (42%) de las alusiones, referidas al desarrollo de la competencia digital (I) en las actividades visadas. Es, asimismo extraordinario el porcentaje tan elevado de actividades en el curso 2011_12, que contemplan esta competencia profesional en el ámbito de las actividades formativas.

Distribución de competencias en las actividades visadas



En una distribución espacial se demuestra extraordinariamente el lugar que ocupa la preferencia por las competencias digital y didáctica, de forma que supera la mitad de elecciones del resto de competencias contempladas en las actividades formativas visadas y certificadas.

Figura 15: Distribución de actividades por 1ª competencia

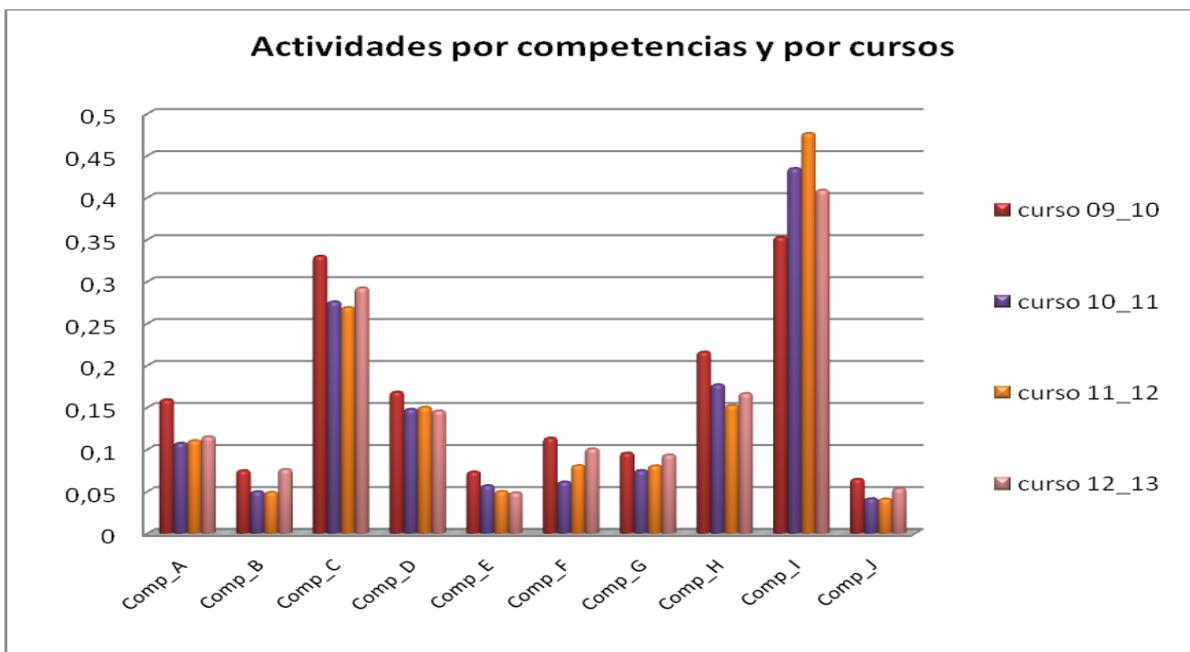


Figura 16: Actividades visadas por competencia profesional y por curso escolar

Una primera lectura nos adelanta unos interesantes resultados: Todas las competencias son trabajadas en todos los cursos; las diferencias de unos años a otros no son significativas, si bien el curso 11_12 destaca por su alusión a la competencia TIC; las pequeñas diferencias de unos años a otros no siguen las mismas pautas de crecimiento o disminución en su trabajo.

Nos planteamos ahora las dos preguntas siguientes de la investigación referidas a la distribución de las competencias profesionales por unidad de análisis y a la vinculación con los niveles profesionales de los docentes. Los datos, referidos a Castilla y León, son los siguientes:

CFIE	Comp_A		Comp_B		Comp_C		Comp_D		Comp_E		Comp_F		Comp_G		Comp_H		Comp_I		Comp_J	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ÁVILA	116	12,73%	54	5,93%	203	22,28%	206	22,61%	30	3,29%	75	8,23%	61	6,70%	160	17,56%	360	39,52%	36	3,95%
BENAVENTE	51	12,38%	31	7,52%	117	28,40%	45	10,92%	52	12,62%	64	15,53%	59	14,32%	84	20,39%	165	40,05%	33	8,01%
BURGOS	116	10,20%	33	2,90%	280	24,63%	200	17,59%	51	4,49%	69	6,07%	101	8,88%	125	10,99%	494	43,45%	51	4,49%
CENTRO IDIOMAS	36	8,04%	0	0,00%	154	34,38%	21	4,69%	0	0,00%	9	2,01%	12	2,68%	372	83,04%	84	18,75%	15	3,35%
CENTRO TIC	33	15,14%	17	7,80%	91	41,74%	10	4,59%	31	14,22%	8	3,67%	44	20,18%	29	13,30%	174	79,82%	25	11,47%
CSFP	38	43,18%	9	10,23%	19	21,59%	27	30,68%	0	0,00%	27	30,68%	41	46,59%	6	6,82%	18	20,45%	11	12,50%
CIUDAD RODRIGO	32	16,00%	11	5,50%	102	51,00%	16	8,00%	6	3,00%	37	18,50%	24	12,00%	16	8,00%	136	68,00%	5	2,50%
INNOVACIÓN	0	0,00%	0	0,00%	59	44,03%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	134	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
LEÓN	199	14,40%	95	6,87%	454	32,85%	187	13,53%	70	5,07%	86	6,22%	114	8,25%	203	14,69%	632	45,73%	50	3,62%
MIRANDA EBRO	27	8,18%	17	5,15%	72	21,82%	50	15,15%	26	7,88%	9	2,73%	27	8,18%	74	22,42%	146	44,24%	9	2,73%
PALENCIA	177	20,82%	101	11,88%	227	26,71%	63	7,41%	73	8,59%	143	16,82%	91	10,71%	132	15,53%	299	35,18%	73	8,59%
PONFERRADA	52	6,19%	22	2,62%	196	23,33%	113	13,45%	42	5,00%	31	3,69%	29	3,45%	82	9,76%	425	50,60%	27	3,21%
SALAMANCA	205	15,72%	102	7,82%	524	40,18%	169	12,96%	71	5,44%	119	9,13%	119	9,13%	206	15,80%	604	46,32%	89	6,83%
SEGOVIA	77	8,03%	43	4,48%	190	19,81%	216	22,52%	61	6,36%	77	8,03%	87	9,07%	141	14,70%	340	35,45%	41	4,28%
SORIA	109	12,25%	44	4,94%	238	26,74%	173	19,44%	53	5,96%	70	7,87%	54	6,07%	137	15,39%	345	38,76%	45	5,06%
VALLADOLID	251	10,08%	197	7,91%	697	27,98%	415	16,66%	151	6,06%	294	11,80%	204	8,19%	329	13,21%	1096	44,00%	126	5,06%
ZAMORA	117	15,00%	51	6,54%	268	34,36%	131	16,79%	40	5,13%	65	8,33%	79	10,13%	138	17,69%	290	37,18%	26	3,33%

Tabla 13: Distribución de competencias profesionales por CFIE

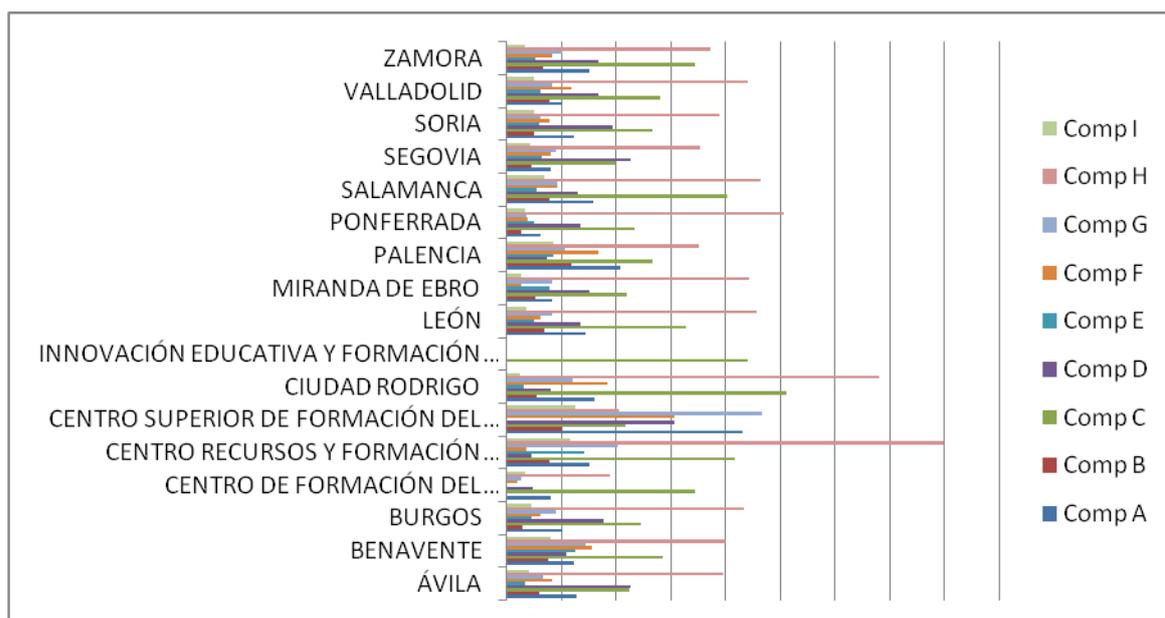


Figura 17: Distribución de competencias profesionales por CFIE

Los datos y el gráfico precedentes demuestran nuevamente que todos los CFIE trabajan todas las competencias profesionales a excepción de los centros de formación específicos (C. Idiomas, C. TIC, CSFP y Servicio de Innovación) que presentan porcentajes diferentes debido a su especificidad de funciones y contenidos.

Para abordar la asignación del profesorado a los niveles educativos se han utilizado dos grandes grupos: profesorado de primaria y profesorado de secundaria.

A fin de facilitar el tratamiento de datos, se ha trabajado con la dicotomía de la variable competencia asignando el guarismo 1 a la presencia de la misma y el 0 a la ausencia.

Los datos de REFORACEN para su análisis e interpretación son los siguientes

		NUM. ASISTENTES		PRIMARIA		SECUNDARIA		NUM. CERTIFICADOS		
		Recuento	Suma	Recuento	Suma	Recuento	Suma	Recuento	Suma	Media
Comp_A	0	10671	157456	10671	78142	10671	49885	10671	128007	12
	1	1429	26029	1429	11945	1429	9435	1429	21380	15
Comp_B	0	11364	168179	11364	83128	11364	54169	11364	137277	12
	1	736	15306	736	6959	736	5151	736	12110	16
Comp_C	0	8639	124167	8639	61402	8639	41194	8639	102576	12
	1	3461	59318	3461	28685	3461	18126	3461	46811	14
Comp_D	0	10218	155861	10218	75942	10218	49703	10218	125634	12
	1	1882	27624	1882	14145	1882	9617	1882	23753	13
Comp_E	0	11410	171569	11410	84899	11410	54628	11410	139507	12
	1	690	11916	690	5188	690	4692	690	9880	14
Comp_F	0	11007	167189	11007	81233	11007	53916	11007	135149	12
	1	1093	16296	1093	8854	1093	5404	1093	14238	13
Comp_G	0	11051	162165	11051	80500	11051	52100	11051	132589	12
	1	1049	21320	1049	9587	1049	7220	1049	16798	16
Comp_H	0	9917	153014	9917	75385	9917	51199	9917	126564	13
	1	2183	30471	2183	14702	2183	8121	2183	22823	11
Comp_I	0	7012	99123	7012	48585	7012	33306	7012	81891	12
	1	5088	84362	5088	41502	5088	26014	5088	67496	13
Comp_J	0	11498	169703	11498	83027	11498	55387	11498	138394	12
	1	602	13782	602	7060	602	3933	602	10993	19

Tabla 13: Distribución de competencias profesionales por niveles educativos del profesorado



Figura 18: Distribución de profesorado formado

El primer gráfico que se obtiene con los datos, y que sirve de punto de partida para el análisis posterior, es el porcentaje de profesorado de ambos niveles que se ha formado, en estos 4 cursos escolares con la Red de Formación.

Esta proporción resulta interesante porque, como veremos después, se acerca al porcentaje de profesorado que existe en la Comunidad.

A continuación se procede al análisis de los datos utilizando los dos ejes de coordenadas. Esto es: Conocer las competencias en las cuales se han formado los profesores del cuerpo de Primaria, en un caso y del cuerpo de Secundaria en otro, desde la perspectiva de nivel, en un caso; desde la de competencia, en el otro.

Hay que reseñar que es este el único momento, en este trabajo de investigación, que se trabaja con datos de profesores. Hasta ahora la unidad de trabajo han sido las actividades formativas y su continuo, desde la detección hasta la certificación. En este momento, nos referimos a número de profesores que acceden a la formación en Castilla y León. (Es preciso matizar que un profesor puede realizar y certificar más de una actividad al año, con el consiguiente registro en la competencia profesional a la que se atribuye dicha actividad)

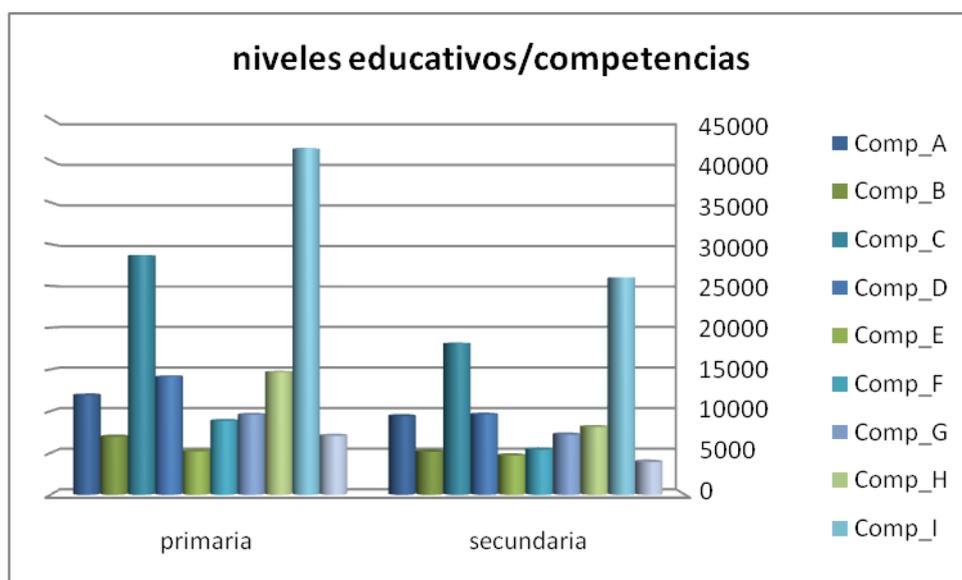


Figura 19: Distribución según niveles, de las competencias desarrolladas

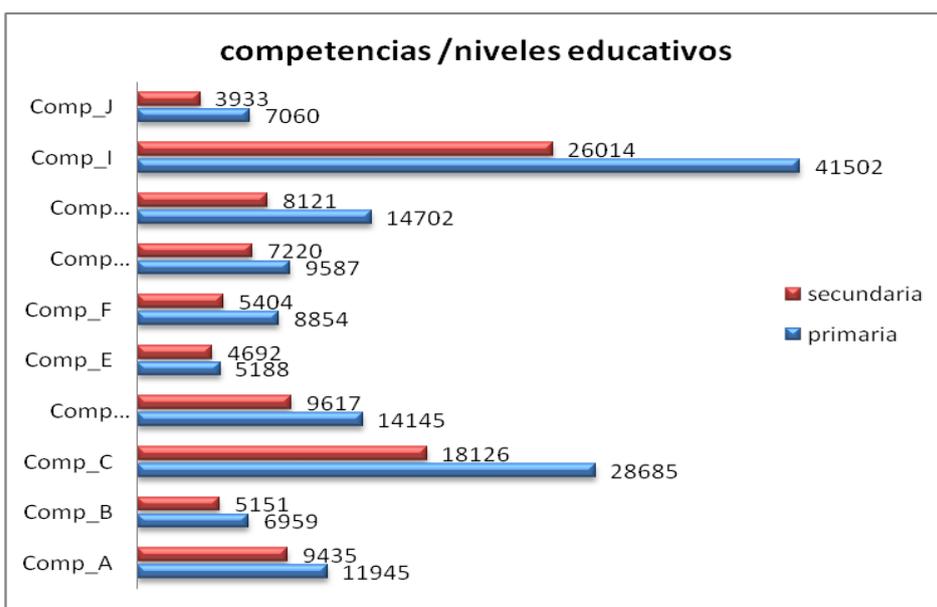


Figura 20: Distribución según competencias, de los niveles del profesorado

Se completan los datos referidos a esta variable con un análisis proporcional de las actividades por competencias y el porcentaje de docentes de uno u otro cuerpo.

	% por competencias	
	Primaria	secundaria
Comp_A	56%	44%
Comp_B	61%	39%
Comp_C	57%	43%
Comp_D	60%	40%
Comp_E	61%	39%
Comp_F	60%	40%
Comp_G	60%	40%
Comp_H	61%	39%
Comp_I	53%	47%
Comp_J	60%	40%

Los coeficientes entre los dos cuerpos de profesionales se presentan coherentes con las tendencias demostradas a lo largo de este trabajo, reconociendo, en el caso del profesorado de Educación Secundaria (y otros), unos puntos porcentuales de diferencia en tres competencias: la I (Digital), la C (Didáctica) y la A (Científica)-

Resaltar que es la primera vez, en el estudio, que adquiere protagonismo la competencia científica.

Tabla 15: Distribución porcentual de los niveles educativos

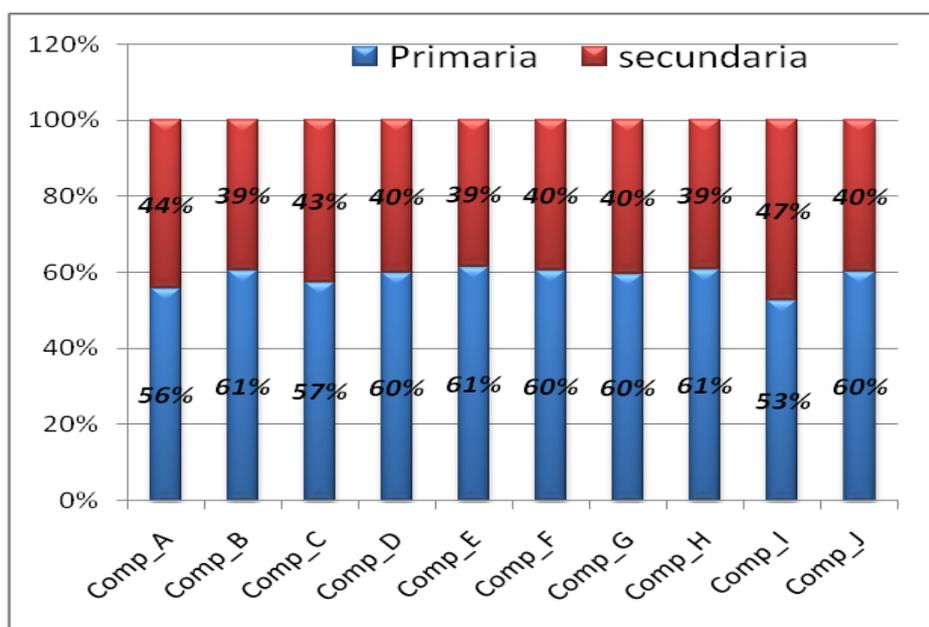


Figura 21: Porcentaje de formación por niveles educativos

Como se expresa en la tabla 15 a la que se refiere este diagrama, si nos situamos en el umbral del 60% podemos contemplar los avances del cuerpo de Educación Secundaria (y otros) en la Competencia TIC (I), en la Competencia Científica (A) y en la Competencia Didáctica (C)

Por último y dado que el Modelo de Formación Permanente del profesorado tiene como pilar básico la formación en el centro educativo, vamos a buscar y plasmar datos que relacionen la formación por competencias profesionales y su vinculación o no con el centro de trabajo (centro educativo). Para ello volvemos a utilizar la dicotomía de las variables para diferenciar las actividades que se desarrollan en el centro (1) y las que lo hacen fuera de él. (0)

Los resultados los extraeremos de los datos siguientes:

		EN EL CENTRO			
		0		1	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Comp_A	0	4067	,8	6604	,9
	1	784	,2	645	,1
Comp_B	0	4463	,9	6901	1,0
	1	388	,1	348	,0
Comp_C	0	3272	,7	5367	,7
	1	1579	,3	1882	,3
Comp_D	0	4163	,9	6055	,8
	1	688	,1	1194	,2
Comp_E	0	4603	,9	6807	,9
	1	248	,1	442	,1
Comp_F	0	4427	,9	6580	,9
	1	424	,1	669	,1
Comp_G	0	4396	,9	6655	,9
	1	455	,1	594	,1
Comp_H	0	3555	,7	6362	,9
	1	1296	,3	887	,1
Comp_I	0	3289	,7	3723	,5
	1	1562	,3	3526	,5
Comp_J	0	4569	,9	6929	1,0
	1	282	,1	320	,0

Tabla 15: Relación entre las competencias profesionales y su desarrollo, a través de las actividades, en el centro educativo o fuera de él.

Comparaciones de proporciones de columnas,a		
	EN EL CENTRO	
	0	1
	(A)	(B)
Comp_A	0	A
	1	B
Comp_B	0	A
	1	B
Comp_C	0	A
	1	B
Comp_D	0	B
	1	A
Comp_E	0	B
	1	A
Comp_F	0	
	1	A
Comp_G	0	A
	1	B
Comp_H	0	A
	1	B
Comp_I	0	B
	1	A
Comp_J	0	A
	1	B

Tabla 16: Comparaciones de preponderancia de las competencias.

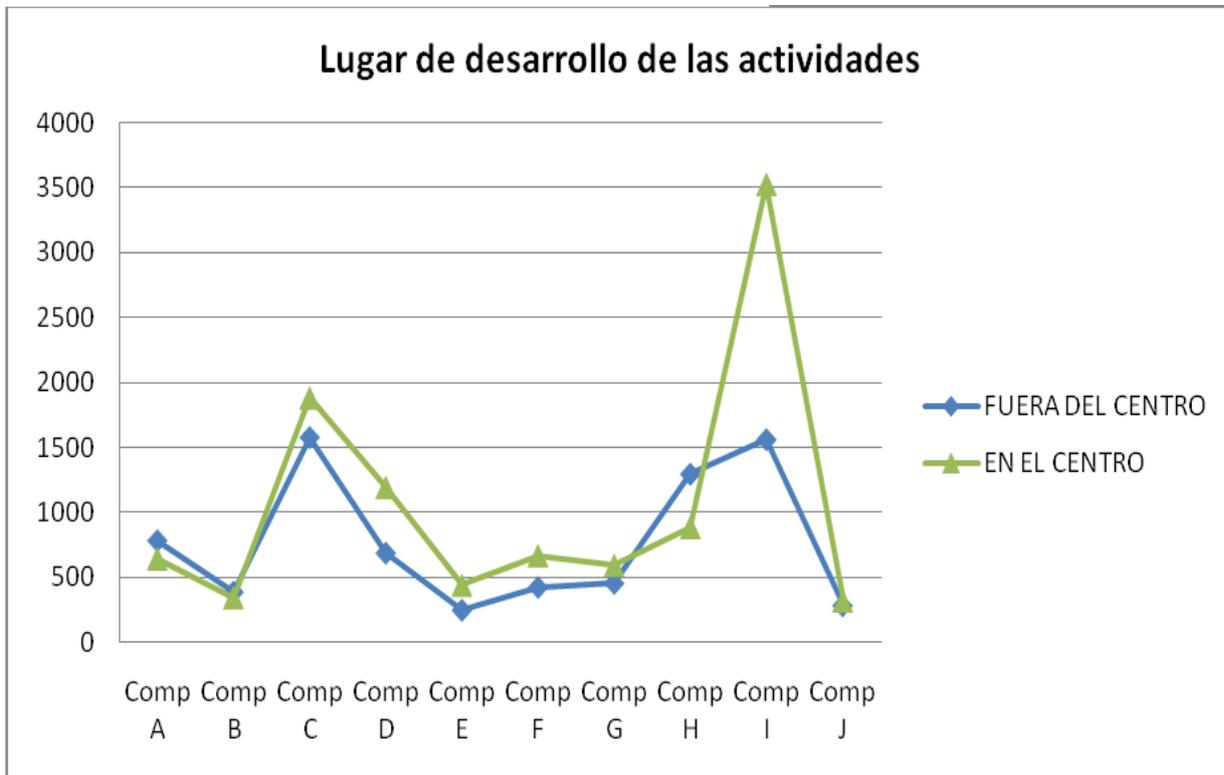


Figura 22: Desarrollo de las actividades formativas, por competencias y lugar de realización.

7.- ANÁLISIS DE RESULTADOS. INTERPRETACIÓN

De los datos expuestos relativos al perfil del profesorado en activo de Castilla y León, teniendo en cuenta su inquietud y necesidad de formación permanente demostrada en el proceso de detección de necesidades y en la adecuación de la respuesta formativa a través de la propuesta de actividades y la concreción y desarrollo de estas, interpretamos:

A) Respecto a la detección de necesidades formativas:

En el curso 12_13 son válidos **1243** datos referidos a elección de competencias profesionales como primera opción para actualización del profesorado en activo.

De estos datos, un 27,9 % se inclina hacia la **Competencia digital (TIC) (I)** lo que significa la preocupación de maestros y profesores de educación secundaria por formarse en el uso didáctico de las tecnologías así como en el conocimiento de las mismas.

En porcentaje, la siguiente área de elección es la **Competencia didáctica (18,4%) (C)** con una presencia en cuestionarios de detección de necesidades de 229 casos. Competencia muy ligada al quehacer diario del profesorado.

Por último, como tercera demanda se encuentra la competencia **H: Competencia lingüística y comunicativa** destacando, en la predilección de aspectos competenciales, el asignado con el número 32 referido a las destrezas comunicativas en lenguas extranjeras.

Como expresión de la segunda competencia, es de remarcar que un 63,9 % de los datos no son válidos, esto es, el profesorado, en sus peticiones, escoge tan sólo una competencia. Validados los datos útiles, encontramos las mismas propuestas y preocupaciones para su formación permanente: Competencia TIC (I) y competencia didáctica (C). Sin embargo las distancias se acortan (94% y 83%) lo que nos induce a pensar que la competencia didáctica va asociada en muchas peticiones, a la competencia digital como segunda opción.

Es interesante, por otro lado, la presencia de **todas y cada una de las competencias profesionales** en las reflexiones sobre sus necesidades formativas que realiza el docente para su formación profesional. Independientemente de la adecuación de la respuesta, el profesorado en el día de hoy, en el curso pasado, muestra interés por formarse en todas las competencias profesionales. Esto nos inclinará en las conclusiones a dibujar un profesional completo y competente.

En el apartado del *histórico* referido a las necesidades expresadas en los cursos anteriores (se ha realizado esta división por necesidades de las bases de datos), nos situamos ante **3356** detecciones.

Al igual que en el caso anterior, los profesionales de la educación creen que precisan “ponerse al día” principalmente en aspectos integrados en las competencias digitales (I)

(29,1%), competencia didáctica (C) (19,3%) y competencia lingüístico_comunicativa (14,5%)

Comparando los dos bloques de análisis, constatamos que descienden las proporciones en la secuencia temporal. Esos datos se distribuyen con el resto de competencias.

Al igual que se elige en el curso 2012_13, en los años precedentes, el primer aspecto competencial reseñado son el **nº 34**: Uso didáctico de las tecnologías de la información y de la comunicación, el **nº 33**: conocimiento de dichas tecnologías y el **nº 32**: destrezas lingüística comunicativas. Interpretamos, de este modo, la preocupación del profesorado en activo por dominar estos temas desde el conocimiento, la habilidad y la aplicación al aula.

Nuevamente se reparten las exigencias formativas con otros porcentajes en otras competencias lo que se interpreta como avidez en una formación global.

B) Respecto a la propuesta y certificación de actividades formativas:

La Administración por su parte, una vez analizada esta detección de necesidades complementada con las prioridades del sistema educativo y las demandas de la organización, prevé un buen número de actuaciones y actividades formativas en sus múltiples modalidades y cauces que se programan para todo el curso escolar y se desarrollan través de la Red de Formación y de todos los agentes implicados.

Esta previsión constituye un continuo al alza en los tres primeros años de este estudio (09_10, 10_11, 11_12) logrando el punto álgido **en el curso 2011_2012** con un total de 3505 actividades propuestas. El curso siguiente, 2012_2013, se constata **un descenso** en la frecuencia de actividades: 181 actividades menos.

Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa se encargan de la previsión y posteriormente seguimiento de este total de actividades (**13374**) con diferente distribución. El CFIE de Valladolid es el que atiende más demandas a través de sus diseños y previsiones (18,6 %) seguido del de León (10,3 %), el de Salamanca (9,8%) y el de Burgos (8,5%). La interpretación de estos datos no puede pasar por alto las dimensiones de las provincias de una comunidad tan extensa como Castilla y León, lo que conlleva el mayor número de profesores, de centros educativos y de efectivos en las sedes de formación.

El resto de centros adecúan su previsión a la demanda con la particularidad de su especificidad: El centro TIC organiza únicamente actividades on line; el Centro de Idiomas propuestas formativas referidas principalmente a esta temática y el CSFP se dirige a colectivos particulares.

Desdeñados o perdidos los 1274 datos de actividades que diferencian las propuestas de las visadas a lo largo de los 4 años, que serían objeto de otro estudio de investigación, se pasa a

interpretar los datos de las propuestas realizadas. Su certificación nos avala que el profesorado las ha desarrollado con lo cual podemos hablar de perfil del profesorado en lo referido a formación permanente.

En primer lugar valorar **el alto número de actividades** y su parecida proporción en estos años con una pequeña horquilla que va de 2937 a 3131.

Una vez más, al igual que ocurría en la detección de necesidades y en la previsión de actividades, es el curso 11_12 el de mayor frecuencia y atención. Sin embargo en este momento, la interpretación adquiere otro cariz al analizar no sólo la cumbre que alcanza sino también el descenso que provoca. En la secuencia temporal los tres primeros años hay una tendencia al alza y, en el último curso hay un descenso significativo en la realización y puesta en práctica (170 actividades menos en tan sólo un curso académico)

En cuanto a la distribución de actividades por CFIE, remarcar como en el análisis realizado más arriba, la necesaria acomodación de cada unidad territorial a su contexto y circunstancias; sin embargo, hay dos datos que llaman la atención: Ávila (7,1%) y Soria (6,7%), provincias pequeñas y con escasa población de profesores, superan en número de actividades, a Palencia, Ponferrada y Zamora, contextos más extensos en términos absolutos.

La tabla núm.12 y la Figura núm. 16 nos ofrecen interesantes datos para interpretar:

Una vez destacado el 47,6% de actividades de competencia TIC en el curso 11_12 que es indudablemente el dato que más llama la atención y que va adelantando las conclusiones de esta investigación, hay otras matizaciones dignas de ser contempladas. Así, mirando retrospectivamente al curso 09_10 comprobamos que todas las competencias han perdido porcentajes en 4 años (excepto la consabida competencia TIC); sin embargo muchas de ellas han realizado una recuperación respecto al curso 11_12 en una línea de tendencia que, como un valle, **busca la recuperación y el equilibrio**. Podríamos interpretar que, después del boom tecnológico de las actividades del curso 2011_12, volvemos a un desarrollo competencial integrado. Los datos de frecuencias y porcentajes de todas las competencias, menos la de organización y gestión de centro (D) así lo avalan. Un caso también llamativo constituye la presencia tan elevada de actividades de convivencia ((E)), en el primer curso del estudio (09_10), porcentajes, que en este caso no se han recuperado.

Interpretando ahora estos datos competenciales por demarcaciones territoriales, intentamos extraer resultados muy genéricos. Lejos de evaluar las preponderancias de los CFIE y las inclinaciones de su gestión, tan sólo queremos constatar las inclinaciones de su población y los perfiles complementarios.

La figura 17 y la tabla 13 nos animan a ratificar lo que en otro momento de esta interpretación ya se ha citado: **Todos los CFIE** programan y realizan actividades referidas a **todas las competencias profesionales**. Por ende, podemos avanzar que todos los docentes de Castilla y León están desarrollando su profesión entrelazando los hilos propios de cada aspecto competencial y tejiendo el entramado de acuerdo a su contexto y sus aulas. No hay diferencias significativas que evidencien preferencias en la vasta comunidad autónoma. Subrayar en todo caso, salvando los centros específicos, el alto porcentaje de actividades TIC del CFIE de Ciudad Rodrigo (68%), aparejado a las puntuaciones de la competencia didáctica lo que nos anima a pensar que es un desarrollo didáctico de las TIC. Pasamos ahora a interpretar la formación del profesorado según su cuerpo docente y según el lugar de realización (en el centro educativo, o fuera de él). Eran éstas, dos preguntas de esta investigación que resultan especialmente interesantes y novedosas en el momento actual.

En primer lugar destacar la importancia del diagrama sectorial que nos muestra la comparativa en el acceso a la formación del profesorado de los dos niveles educativos. Es, como se decía en el análisis de los datos, un reflejo de la distribución de frecuencias de los docentes en la comunidad castellano leonesa.

Si analizamos la realización de actividades formativas por niveles, nuevamente encontramos la explicación a la pregunta de en qué competencia se han formado más cada “cuerpo”. **Los dos, en todas; principalmente, en TIC**. Con mayor presencia del profesorado de educación primaria.

Esto se constata en el gráfico de la figura 20 que demuestra la diferencia en frecuencias; a este respecto reseñar la corta distancia que separa a las competencias E (gestión de la convivencia), B (intra e interpersonal) y A (científica). Destierran estos datos la percepción tradicional de que el profesorado de educación secundaria respondía ante todo a un perfil científico y de conocimiento exclusivo de su área...

Los porcentajes, ya analizados junto a sus diagramas, nos demuestran la incursión de los profesores de secundaria en las bandas de las competencias TIC, didáctica y científica, principalmente.

Acabando esta interpretación de datos, nos adentramos **en el centro educativo** y en la fuerte apuesta del Modelo de Formación Permanente de Castilla y León: la formación dentro del centro, interactuando con los compañeros, trazando itinerarios de trabajo y de búsqueda de soluciones, aprendiendo juntos, innovando y aplicando continuamente la formación a los procesos del ámbito escolar. A este respecto, dos matizaciones: La que

nos aporta la figura 19 que nos indica claramente el gran número de actividades referidas a competencia TIC que se han realizado dentro del centro educativo (exactamente 3526 en 4 años), y las que deducimos de la tabla 15 que nos ayuda a completar los platillos de la balanza: el profesorado ha preferido, en estos 4 años “celebrar” fuera del centro las actividades relacionadas con conocimientos asociados al saber (competencia A), al saber ser (competencia B) y al saber hacer como (competencia H). En el otro extremo, teniendo como escenario el centro educativo, encontramos todas las demás competencias.

8.- CONCLUSIONES

En el momento de extraer unas conclusiones sobre los datos y evidencias expuestas, analizadas e interpretadas, y a la luz de las argumentaciones y fuentes teóricas que enmarcan este estudio, se retoman las preguntas de investigación planteadas.

¿Es adecuado y/o necesario un modelo de formación permanente por competencias profesionales?

Una vez analizado y comprendido el concepto de competencia como conjunto de habilidades, capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas que el docente ha de aplicar en el proceso educativo, y una vez establecidas las pautas para el desarrollo profesional docente, y conocido el Modelo de Castilla y León, estamos en condiciones de afirmar que el profesor se hace cada día; aprende con y de los demás; aplica y evalúa constantemente cuanto sabe y cuanto enseña; busca las mejores propuestas para sus alumnos, para sus clases y para su trabajo; intenta (y lo más seguro lo logra), estar en constante actualización; desarrolla sus competencias profesionales curso a curso de una manera sistemática y organizada.

Por eso parece conveniente y necesario un modelo de formación que se adecúe a las competencias definidas y abarque tanto las necesidades e inquietudes que manifiesta el profesor, como las atribuciones y funciones que se le encomiendan en su desarrollo profesional.

Y el Modelo Competencial de Formación del Profesorado de Castilla y León es un marco referencial extraordinario de sistematicidad y equilibrio.

¿Cuál es el perfil competencial del profesorado de Castilla y León según su modelo de formación permanente?

De acuerdo con los datos de los cuatro últimos años y en base a la detección de necesidades planteada, la previsión de acciones formativas por parte de la Consejería de educación y la realización de las mismas por el personal docente, podemos concluir con :

La preocupación y el interés de los profesionales de la educación por mejorar su competencia digital, conjuntamente con la didáctica y la lingüística comunicativa

La disposición del profesorado a desarrollar todas y cada una de sus competencias profesionales relacionadas con el saber, saber ser, saber hacer que, saber hacer cómo y saber estar.

El punto de inflexión que supuso el curso 2011_12 para la formación del profesorado, sobre todo la actualización en conocimientos, destrezas y habilidades relacionadas con las tecnologías.

La aceptación del modelo de formación por parte de todo el profesorado de la comunidad a tenor de la gran cantidad de actividades que realizan. Así como el compromiso formativo que demuestran los docentes castellano-leoneses, habida cuenta de la poca diferencia que existe entre las actividades previstas y las visadas.

La participación voluntaria en la formación tanto de docentes de educación primaria como de educación secundaria de manera acorde a sus números globales.

La adopción y tendencia positiva a considerar el centro educativo como escenario natural de formación en relación con los compañeros. (Sobre todo para las actividades TIC)

La equidad demostrada en todas las provincias de la comunidad tanto en frecuencia de actividades como distribución de competencias y participación del profesorado.

La variación porcentual en actividades formativas en el curso 12_13 respecto al año anterior en cantidad de actividades, primando la variedad cualitativa de las mismas y el desarrollo de competencias más compensado.

¿Qué relación se puede establecer entre el perfil del profesorado obtenido y las recomendadas en la Ley de Educación?

Bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo, la LOMCE (2013) encomienda 12 funciones al profesorado que se relacionan con el desarrollo de su trabajo.

La figura 1 (punto de partida de esta investigación), plasma la adecuación de las funciones exigidas con el perfil competencial expuesto en el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado de Castilla y León.

Con los datos obtenidos y las interpretaciones realizadas, podemos concluir afirmando la capacitación de los docentes de Castilla y León para desarrollar todas y cada una de las funciones dado que su interés y la formación desarrollada en los últimos cuatro años.

El impacto de esta formación y la aplicación al aula es un compromiso y una esperanza de futuro.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI*. Buenos Aires. Libros en Red.
- Centro Superior de Formación del Profesorado CSFP (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León. Consejería de Educación. Disponible en <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/> (consulta 2014, 12 de mayo)
- Centro Superior de Formación del Profesorado CSFP (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León. Consejería de Educación. Disponible en <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/> (consulta 2014, 7 de abril)
- Comellas, M.J (coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona. CISSPraxis
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea.
- Escudero, J.M. (2006). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*. En Escudero, J. M. y Luis, A. (coord.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). *La formación permanente del profesorado basada en competencia. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria*. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona. Graó.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm.106
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 225
- Liceras Ruiz A. (2004). *La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.vol.8, núm. 1, 2004, p. 0, ISSN 1138-414X. Universidad de Granada
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea.

- Martínez Bonafé, J. (2004): *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. Revista Universitaria de Formación del profesorado, 18 (3), pp.127-143. ISSN 0213-8464. Universidad de Valencia.
- Montero Mesa, L. (2011): el trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. CEE Participación Educativa 16, marzo 2011, pp. 69-88. Universidad de Santiago de Compostela.
- Novoa A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación. Madrid, 2009, núm. 350, septiembre-diciembre, pp. 203-218
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona. Graó.
- Pozo Flórez, J.A. del (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid. Narcea.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 175-200. Universidad de Zaragoza
- TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la enseñanza y aprendizaje. Informe Español 2009. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/> (consulta 2014, 10 de mayo)
- Tejada Fernández, J (2009). *Competencias profesionales*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.vol.13, núm. 2, 2009, p. 0, ISSN 1138-414X. Universidad de Barcelona
- Varios (2011) *Planificación de la formación en Aragón*. Consejería de Educación de Aragón. Disponible en <http://www.educaragon.org/>(Consulta 2014, 16 de abril)
- Varios. (2011) *Estándares de la práctica profesional docente en Andalucía*. Agencia andaluza de evaluación educativa. Consejería de Educación de Andalucía. Disponible en <http://www.ustea.es/> (Consulta 2014, 16 de abril)
- Varios. (2008) *Modelo de Formación del profesorado Castilla y León. Dit. (documento inicial de trabajo)*. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León. Consejería de Educación de Castilla y León. Disponible en <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/>(Consulta 2014, 16 de abril)