



VOL. 20, Nº 1 (Enero-Abril 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

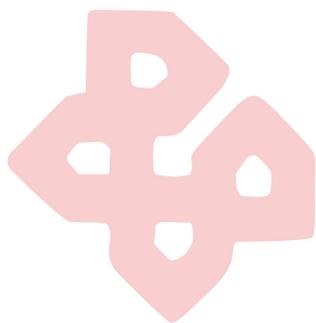
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 03/08/2013

Fecha de aceptación 07/01/2014

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LA ÓPTICA DOCENTE

Assessment on key competencies in primary education: A view from the perspective teaching



Antonia Ramírez García
Universidad de Córdoba
E-mai: ed1ragaa@uco.es

Resumen:

La finalidad de este trabajo es indagar la opinión que tienen los maestros cordobeses de educación primaria sobre la evaluación del desarrollo de las competencias básicas y las variables que influyen en la misma. El proceso de investigación se sustenta en un diseño empírico, descriptivo y correlacional, abarcando una muestra de 246 docentes a los que se suministró un cuestionario elaborado ad hoc para el estudio. Los resultados ponen en evidencia que los docentes tienen un conocimiento adecuado sobre determinados aspectos de la evaluación de las competencias básicas, si bien, manifiestan una menor capacitación para acometer procesos de evaluación basados en este nuevo elemento curricular. La variable que condiciona en mayor medida la opinión docente sobre diferentes aspectos vinculados a la evaluación de competencias es la formación genérica del profesorado, en detrimento de la formación específica en competencias. El cambio en el modelo de la formación permanente del profesorado se revela como una exigencia de las nuevas políticas educativas.

Palabras clave: *competencias básicas, evaluación, formación permanente, educación primaria*

Abstract:

The aim of this paper is to show what primary education teachers have concerning the assessment of the key competencies. The research is an empirical, descriptive and correlational design. The participants who took parts were 246 teachers from Cordoba and answered to an elaborated questionnaire for the research. The results show that the teachers have a suitable knowledge of the evaluation of the basic competences, but they have a minor aptitude to initiate processes of evaluation based on this new element curricular. The variable that conditioned mostly was non-specific training in areas of competencies. The change in the continual training of the professorship is revealed as a demand of the new educational policy.

Key words: *key competences, assessment, lifelong learning, primary education*

1. Formación permanente y competencias básicas: elementos educativos inseparables

Los cambios experimentados en la sociedad durante las últimas décadas, las nuevas políticas educativas centralizadas desde la Unión Europea (UE) y la necesidad de dar respuesta a un mercado laboral cada vez más exigente conforman un escenario en el que dos elementos se encuentran cara a cara. Por un lado, las políticas de calidad solicitan una mayor formación de los profesionales en aras a alcanzar el grado sumo de competitividad, en este caso los profesionales de la educación han de conseguir que su alumnado alcance mejores resultados en las pruebas PISA, PIRLS o TIMMS; y por otro lado, la incorporación de nuevas demandas en cualquier ámbito laboral, en este caso las competencias básicas en el universo educativo, requiere estar preparado para afrontar las transformaciones que ocasionan en el contexto profesional. En este sentido, formación permanente y competencias básicas constituyen elementos clave de la política educativa, prácticamente inseparables como se ha puesto en evidencia en el presente estudio.

1.1. La formación permanente o *lifelong learning*

Cuando aún no ha dado tiempo de comprobar la eficacia o no de la reforma educativa que se pone en marcha a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), la publicación de una nueva reforma educativa es ya una realidad en España. Si bien las competencias básicas continúan incluyéndose en el planteamiento curricular de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), se reducen de ocho a siete y su evaluación queda condicionada por la incorporación de un nuevo elemento curricular, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

La LOE (2006) establece, en su artículo 91, las funciones del profesorado, entre ellas la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, la participación en la actividad general del centro y la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. Si bien se podría interpretar que en las dos últimas funciones la formación del docente estaría implícita, la realidad pone en evidencia que, para el cumplimiento de las doce funciones encomendadas al profesorado, no se explicita la exigencia de que éste cumpla con una formación *ad hoc*. No obstante, prescribe la formación permanente como un derecho y una obligación del profesorado, estableciendo que su concreción constituye una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros escolares.

Un año después de la publicación de la LOE, el 6 de agosto de 2007, la Comisión Europea presentó en Bruselas una serie de propuestas que, destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado de todos los Estados miembros de la UE, partía de una afirmación aportada por Ján Figel' (comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y Juventud):

Una enseñanza y un aprendizaje mejores son cruciales para la competitividad de la UE a largo plazo, ya que un personal altamente cualificado es mucho más eficaz. Creo que debemos trabajar para que la UE disponga de profesores de alta calidad si queremos que las reformas educativas de los Estados miembros sean un éxito (IP/07/1210, 2007).

De este modo, se evidencia una preocupación en toda la UE por la formación permanente, al tiempo que la mayoría de los Estados miembros señalan deficiencias en las competencias del personal docente y dificultades para actualizarse en el desempeño de sus funciones, tal como ya lo había señalado el estudio de la Comisión Europea, *Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns* (Eurydice, 2002). En este estudio se manifestaba que los sistemas de formación del profesorado no estaban dando las respuestas adecuadas a las necesidades exigidas, asumiendo, por tanto, las siguientes conclusiones

- a) Existencia de un acuerdo unánime para facilitar las condiciones que permitan al docente desarrollar las destrezas necesarias para realizar sus tareas de manera satisfactoria durante su carrera profesional.
- b) la formación continua constituye la vía para adquirir y actualizar las destrezas mencionadas.
- c) La repercusión de la formación continua es doble: se incrementan las condiciones de servicio del docente y mejora la educación de su alumnado.
- d) La formación permanente puede configurarse de manera formal (centros de formación para el profesorado, por ejemplo) o no formal (trabajo en equipo en los centros educativos).

Para la realización de sus propuestas sobre la formación continua, la UE (IP/07/1210, 2007) tuvo en cuenta que, en algunos Estados miembros, era muy limitada la coordinación sistemática entre los distintos componentes de la formación del profesorado, lo cual daba lugar a una falta de coherencia y continuidad, especialmente entre los estudios profesionales iniciales del profesorado y su posterior inserción y desarrollo profesional en íntima relación con la formación permanente. De igual modo, la propuesta revelaba que la inversión en formación permanente y desarrollo del personal docente era baja y destacaba que:

- a) Esta formación sólo es obligatoria en once Estados miembros -Austria, Bélgica, Alemania, Estonia, Finlandia, Hungría, Lituania, Letonia, Rumanía, Malta y Reino Unido-;
- b) cuando existe, suele limitarse a menos de veinte horas al año, y nunca supera los cinco días por año y,
- c) sólo la mitad de los países europeos ofrecen a los nuevos profesores algún tipo de apoyo sistemático (por ejemplo, inserción, formación o tutoría) durante sus primeros años de docencia.

Las investigaciones realizadas posteriormente revelan también el desequilibrio existente en la formación de los docentes europeos en cuanto a modalidades y duración del

periodo formativo -Chisholm, Fennes y Spannring (2008) de forma concreta para Austria, la República Checa, Dinamarca, Hungría y Reino Unido, así como Struyben y De Meyst (2010) para Flandes (Bélgica) o Piesanen y Välijärvi (2010) para Cataluña (España), Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Rumanía y Escocia (Reino Unido)-.

La reflexión de Perrenoud (2010) sobre la formación del profesorado lleva a cuestionarse si este desequilibrio se debe a las coherencias o a las incoherencias que se producen en torno a los sistemas de formación:

Todo formador sabe que la formación a la cual contribuye sería, desde su punto de vista, más coherente si no tuviera que inscribirse en un plan surgido de negociaciones y de compromisos entre múltiples lógicas. Ninguna formación de masas se escapa, sin embargo, a tales compromisos (Perronoud, 2010, p. 107).

En este sentido, Imbernón (2007) indica que la causa de que la formación permanente no llegue realmente al aula se centra en que se asume un modelo descontextualizado de las nuevas demandas docentes. Por su parte, Álvarez (2007) motiva esta situación en el hecho de que los procesos formativos, en la mayoría de las ocasiones, no se relacionan con el desempeño del puesto de trabajo.

Aunque la UE constata la ineficacia de los sistemas de formación ofrece a los Estados miembros las líneas generales para desarrollar políticas y prácticas en torno a los mismos, entre ellas figuran:

- a) garantizar que todos los profesores tengan acceso al conocimiento, la mentalidad y la aptitud pedagógica que necesitan para cumplir su cometido.
- b) garantizar que las disposiciones relativas a la formación del profesorado y el desarrollo profesional estén coordinadas de forma coherente y cuenten con los recursos adecuados.
- c) fomentar una cultura de la reflexión activa y de la investigación entre los profesores.
- d) potenciar la categoría y el reconocimiento de los profesionales de la enseñanza.
- e) apoyar la profesionalización de la enseñanza (IP/07/1210, 2007).

En España, el Ministerio de Educación ha participado durante los últimos años en determinadas acciones para favorecer la formación permanente del profesorado, entre las que destacan las siguientes:

- a) Grupo ENTEP (*European Network on Teacher Education Policies*). Esta Red Europea sobre políticas de formación del profesorado convocó en distintas ocasiones a los países participantes en mayo de 2008 en Lubliana (Eslovenia); en noviembre de 2008 en París (Francia); en Bucarest (Rumanía), en mayo de 2009; en Madrid (España), en marzo de 2010; y en Luxemburgo y Reino Unido en el primer y segundo semestre de 2011 respectivamente.
- b) Reuniones del “*Cluster Teachers and Trainers*”. El “Cluster Formación del Profesorado” es un grupo de trabajo dentro del Programa Educación y Formación 2010 de la Dirección General de Formación y Educación de la Comisión Europea, en cuyas reuniones se preparan los programas de trabajo, se analizan las conclusiones de las actividades realizadas (*Peer-learning* y otras), se estudian estrategias de cooperación con otros clusters y se elaboran informes para los Estados miembros.

- c) Actividades de Aprendizaje entre iguales (*Peer-Learning Activities: PLA*) del *Cluster Teachers and Trainers*: Son actuaciones programadas desde el Cluster y tienen como objetivo la discusión de temas específicos de interés en torno a la educación. Se desarrollan en el marco de un viaje de trabajo a un país anfitrión, que ofrece la oportunidad de visitar centros educativos o encontrarse con especialistas, entre otras actividades
- <http://www.mecd.gob.es/educacionmecd/areaseducacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/formacion-profesorado-europa.html>

A pesar de estas iniciativas y otras tales como el estudio realizado por Manzanares y Galván -Bovaira (2012) sobre la formación del profesorado en Catilla La Mancha, a juicio de Escudero, González y Rodríguez (2013), Gairín (2008), González-Vallinas (2006), Imbernón (2006), Pérez-Ferra y Gonçalves (2013) y Red Eurydice (2006), en España se aprecia una escasa planificación, seguimiento y evaluación de las actuaciones y efectos de la formación del profesorado.

1.2. Las competencias básicas y su evaluación

La LOE (2006), además de prescribir la formación permanente como un derecho y una obligación del docente, establece la incorporación de ocho competencias básicas al currículo escolar de la enseñanza obligatoria, adoptando las recomendaciones de la UE establecidas en el *European Framework for Key Competences for Lifelong Learning* (CEC, 2006). Estos dos ámbitos, evidentemente, están interrelacionados en tanto esta inclusión curricular requiere la correspondiente adecuación del quehacer docente y, por tanto, una formación específica al respecto.

Es decir, incluir estas competencias clave o *key competences* en el desarrollo curricular exige transformaciones de gran calado en los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en el aula, lo que supone un esfuerzo considerable en los centros educativos. En este sentido, la UE no sólo se encuentra preocupada por la formación permanente del profesorado, sino que también manifiesta cierta inquietud por el grado de implementación de las competencias básicas en los distintos Estados miembros. En este sentido, el informe realizado por Gordon et al. (2009) y los estudios posteriores de Pepper (2011); y Halász y Michel (2011) resaltan las escasas muestras de una evaluación sistemática de los resultados del proceso de implementación de las competencias básicas en cada país y de la formación del profesorado al respecto. Por su parte, Dabrowski y Wisniewski (2011); y Tiana, Moya y Luengo (2011) han explicitado las dificultades de la puesta en marcha de las competencias a pesar de su inclusión en un currículo oficial prescriptivo.

Si la implementación de las competencias básicas constituye un problema de envergadura, su evaluación acrecienta su dificultad de incorporación al proceso educativo puesto que se suele restringir el desarrollo competencial al proceso de aprendizaje, olvidando o relegando a un segundo plano la evaluación de las competencias (Roegiers, 2008).

Si partimos de que una competencia, siguiendo a Tardif (2006, p. 22), es “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”, le estamos reconociendo que se desarrolla de forma integradora, combinatoria, procesual, contextual y evolutiva (Lasnier, 2000; Le Boterf, 2002 y Perrenoud, 2005). Por tanto, todos estos aspectos definitorios necesariamente han de estar contemplados en la evaluación de un modelo educativo de carácter competencial. Para ello Tardif (2006) propone que la evaluación de

competencias se asiente sobre un planteamiento videográfico y no fotográfico, ya que no se busca la emisión de un juicio final al concluir el proceso, sino seguir la progresión del desarrollo competencial a lo largo del mismo, de ahí que sea necesario que el docente elabore una secuenciación de indicadores de logro a lo largo de los tres ciclos que componen la etapa de educación primaria y establezca sus correspondientes niveles de dominio. Por su parte, Coll, Mauri y Rochera (2012, p. 51) insisten en que “las prácticas de evaluación contemplan, además de la evaluación propiamente dicha, momentos anteriores y posteriores con finalidades diferentes con elevado potencial regulador y educativo”. La evaluación de las competencias básicas requiere, pues, de un proceso exhaustivo y de carácter continuo que ha de basarse en un diagnóstico previo del punto de partida de cada alumno. En este sentido, Klug, Bruder, Kelava, Spiel y Schmitz (2013) han propuesto un proceso de diagnóstico estructurado en tres fases que tiene como objetivo dotar al alumnado y a sus familias de información para poder afrontar el proceso de aprendizaje de manera exitosa, al tiempo que dotar al profesorado de las claves necesarias para comprobar el grado de cumplimiento de sus expectativas y objetivos iniciales.

En esta misma línea Fernández (2011, p. 41) afirma que la evaluación de competencias se basa en “el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia”, es decir, en su desempeño. En este sentido, resulta requisito indispensable que el profesorado emplee diversas estrategias de evaluación, diseñe pruebas de evaluación basadas en la adquisición o no de unos determinados niveles de dominio y evalúe las competencias desde una perspectiva más amplia que dichas pruebas, por ejemplo a través de las tareas ejecutadas por el alumnado y evitar que el examen se convierta en el principal instrumento de evaluación (Gómez y Miralles, 2013).

El hecho de que la *evaluación del desempeño* alude de forma directa a la educación basada en competencias fue puesto en evidencia por distintos autores, entre ellos Tobón (2006, p. 5), al afirmar que “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto con responsabilidad”. Para Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008, p. 20) “situaciones, desempeño competente e inteligencia de las situaciones constituyen un tríptico sobre el que reposa un enfoque situado de las competencias”. Por tanto, la relación entre desempeño y competencias implica que éstas “no pueden observarse de manera directa obteniendo información de ellas si no es mediante las técnicas de evaluación y observación de desempeño” (Buján, Rekalde y Aramendi, 2011, p. 92). Así, de acuerdo con Gonczi y Athanasou (1997), para llevar a cabo la evaluación del desempeño es conveniente que el docente:

1. Seleccione las tareas de evaluación, conectándolas con lo enseñado.
2. comparta los criterios de evaluación antes de trabajar en ellos.
3. provea al alumnado de estándares claros y modelos aceptables de desempeño.
4. informe al alumnado de que sus ejecuciones serán comparadas con estándares y otros alumnos.
5. fomente la evaluación.

Todas estas actuaciones requieren de un esfuerzo suplementario, pues como afirman Poblete y Villa (2011, p. 17), “cuesta mucho cambiar hábitos y condicionantes organizativos para plantear situaciones (pruebas) que movilicen recursos más allá de los saberes y habilidades”. Sin embargo no sólo es cuestión de dedicarle más horas al proceso evaluativo, sino de hacerlo en la dirección adecuada y de analizar previamente cuáles son las

concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación, ya que como sentencian Prieto y Contreras (2008), en ocasiones, éstas son antitéticas a las ideas que mantienen sobre el modelo de enseñanza que desarrollan, dificultándoles reconocer otras prácticas evaluativas y aplicar una estructura adecuada de saberes, es decir, cumplir con las funciones que tiene encomendadas en la LOE (2006) respecto a la evaluación de su alumnado. En esta misma dirección, Monereo (2009, p. 14) introduce el término de “proximidad ecológica”, es decir, “la conexión de la modalidad de evaluación elegida con las prácticas habituales del profesorado que las pone en juego, dentro de su zona de desarrollo docente”.

En definitiva, se entiende que el profesorado manifiesta su inclinación por un determinado modelo de enseñanza, si bien este queda en el mundo de las ideas cuando se intenta llevar a la práctica. La situación se complica aún más al intentar aplicar una evaluación acorde con dicho modelo, en ese momento se evidencian prácticas evaluativas totalmente contrarias a los pensamientos, especialmente si se trata de evaluar competencias (Gómez y Miralles, 2013). Es necesario, pues, conocer qué concepción tiene el profesorado sobre la evaluación de las competencias básicas, qué estrategias e instrumentos utiliza y cómo interrelaciona los diferentes elementos curriculares para que el desempeño del alumnado sea evaluado de manera acertada.

Esta función evaluativa del docente también preocupa a la Unión Europea e insta a los Estados miembros a la formación de sus docentes con la finalidad de que puedan ejercitar sus propias competencias profesionales al respecto, así como a eliminar prácticas de evaluación que no se corresponden con un modelo competencial (Comisión Europea, 2012). En este sentido, cabría preguntarse ¿se encuentran los docentes preparados para ello?

Para dar respuesta a esta cuestión en la provincia de Córdoba, cabe situarse en el marco del proyecto de investigación PIV-018/09 *Detección de las necesidades formativas del docente en la operativización de las competencias básicas. Diseño de una propuesta de formación*, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y concluido en 2010. Los objetivos establecidos en el mismo que mantienen vinculación con el presente trabajo son los siguientes:

1. Identificar el conocimiento que los docentes poseen sobre la evaluación de las competencias básicas.
2. Determinar si las características personales de los maestros y maestras de Córdoba inciden en este conocimiento.

Los interrogantes de investigación planteados en el proyecto giraban en torno a las siguientes cuestiones: ¿Condiciona el perfil de los docentes de Educación primaria de la provincia de Córdoba el conocimiento que tienen sobre la evaluación de las competencias básicas? ¿Necesitan los docentes cordobeses formación para acometer el proceso de evaluación de las competencias básicas?

2. Metodología: trazando el camino

La metodología empleada para responder a estos interrogantes se sustentó en un diseño empírico, descriptivo y correlacional, que siguió diferentes fases: planteamiento del problema de investigación; delimitación de los objetivos del estudio; formulación de interrogantes; identificación y denominación de variables; diseño de la investigación;

descripción de los participantes; delimitación del instrumento de recogida de información y técnicas de análisis de datos.

2.1. Participantes

La población sujeto de estudio de esta investigación fue el conjunto de maestros que ejercieron docencia en Córdoba capital y provincia en la etapa de Educación primaria durante el curso 2009/10 y constituyó un N=2671. De acuerdo con Arkin y Colton (1962) se estableció una muestra significativa, teniendo en cuenta un error de $\pm 3\%$, pero dada la dificultad de conseguir la muestra necesaria, se incrementó el margen de error al $\pm 5\%$, lo que fijaba una muestra de 197 participantes. Sin embargo, se encuestó a 246 docentes, cuyo perfil se recoge en la tabla 1.

Tabla 1
Perfil profesional de los docentes cordobeses

Variable	Categoría	N	%
Género	Mujeres	96	40,17%
	Hombres	143	59,83%
Edad	De 21 a 30 años	37	15,1 %
	De 31 a 40 años	58	23,6 %
	De 41 a 50 años	85	34,6 %
	De 51 a 60 años	60	24,4 %
	Más de 60 años	5	2 %
Lugar de trabajo	Córdoba capital	58	23,6 %
	Córdoba provincia	188	76,4 %
Tiempo de servicio	Menos de 1 año	8	3,4 %
	De 1 a 10 años	73	31,1 %
	De 11 a 20 años	60	25,5 %
	De 21 a 30 años	54	23,0 %
	Más de 30 años	40	17 %
Especialidad	Educación primaria	145	59,4 %
	Educación física	24	9,8 %
	Educación musical	16	6,6 %
	Lengua extranjera	28	11,5 %
	Pedagogía terapéutica	23	9,4 %

	Audición y lenguaje	8	3,3 %
	Miembro del equipo directivo	41	17,1 %
Cargo ocupado	Coordinador/a de ciclo	56	23,3 %
	Sin cargo	143	59,6 %
Tutorización	Tutor o tutora	165	68,46 %
	No tutor o tutora	76	31,54 %
Coordinación de proyectos	Sí	179	75,8
	No	57	24,2
Formación genérica	Cursos de formación	97	39,4 %
	Grupos de trabajo	47	19,1 %
	Las dos opciones	48	19,5 %
	Ninguna formación	54	22 %
Formación específica en competencias	Cursos de formación	82	33,3%
	Grupos de trabajo	21	8,5%
	Otras opciones formativas	22	8,9%
	Todas las opciones	7	2,8%
	Cursos de formación y grupos de trabajo	40	16,3%
	Ninguna formación	74	30,1%

Fuente: Elaboración propia

Las variables de estudio fueron: género, edad, tiempo de servicio, especialidad, lugar de trabajo, cargo ocupado, tutorización, coordinación de proyectos, formación genérica y formación en competencias.

2.2. Instrumentos y procedimiento

La primera recogida de información de esta investigación comenzó con la puesta en marcha de dos *focus groups*, uno integrado por docentes de Córdoba provincia (10 personas: 7 mujeres y 3 hombres de cuatro centros educativos distintos) y otro compuesto por maestros de Córdoba capital (6 personas: 5 mujeres y 1 hombre de tres centros educativos distintos). Con los datos obtenidos de los mismos, junto con la realización de un análisis ocupacional (Vargas, 2004) y un análisis funcional (Schink, 2006), así como la propia experiencia docente, se redactaron los ítems del cuestionario que constituyó la base de la investigación. En su elaboración se siguieron tres fases:

Fase 1. Elaboración provisional del cuestionario. Se diseñó un cuestionario *ad hoc* a partir de una escala de medición tipo Likert, siendo 1 el grado mínimo y 5 el grado máximo de

1	,224	,714
5	,339	,669
6	,526	,668

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se realizó una rotación de los factores (normalización Varimax con Kaiser) para detectar si se producía alguna modificación, pero éstas no tuvieron lugar (ver figura 2).

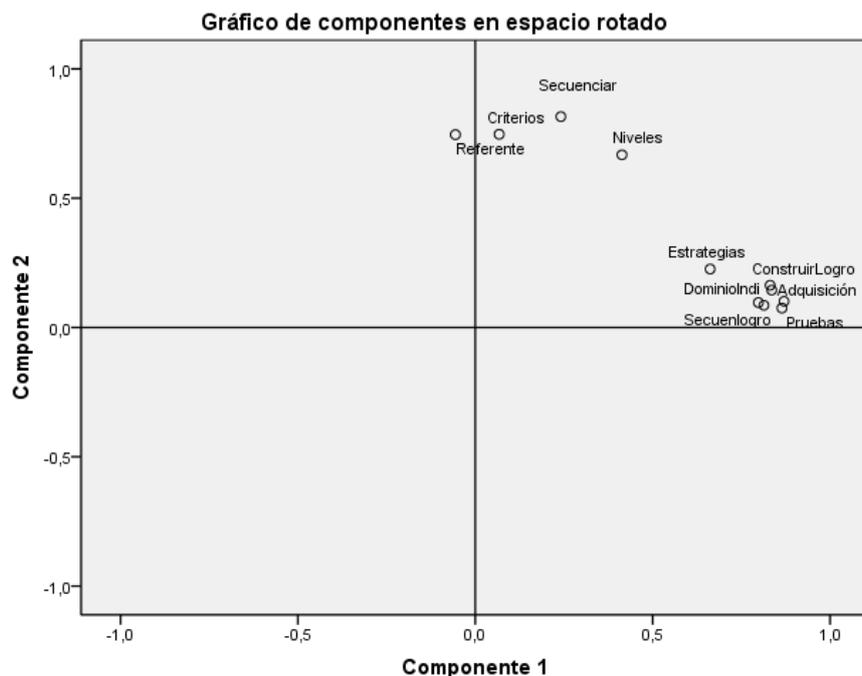


Figura 2. Rotación de los factores

La varianza explicada por estos dos factores fue de 65,649%, lo que constituye un porcentaje adecuado de acuerdo con el límite establecido por Henson y Roberts (2006).

Finalmente, el análisis de datos se inició con un análisis descriptivo de las diferentes variables, calculando la distribución de frecuencias, estadísticos de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desviación típica), continuó con un análisis inferencial de los datos a través de pruebas de significación como la *t de Student* y el Análisis de la Varianza (ANOVA), tomando como referencia un valor $\leq .05$ y concluyó con la prueba *post hoc* de Tukey. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas SPSS v.18. Los resultados obtenidos se expresan a continuación.

3. Resultados: buscando una respuesta

La evaluación de las competencias básicas constituye una de las mayores preocupaciones de la Administración educativa. A continuación se analiza la respuesta del profesorado cordobés ante este encargo prescriptivo. En la tabla 3 se ofrecen las medias obtenidas sobre el conocimiento del profesorado en torno a la evaluación de las competencias y la capacitación docente para ejercer dicha evaluación.

Tabla 3
Opinión de los docentes sobre la evaluación de las competencias

Ítems	N	\bar{X}	DE
1. Creo que las competencias básicas (CCBB) son el referente último para la evaluación del alumnado	245	3,6	1,092
2. Sé construir indicadores logro para las distintas CCBB	244	3,22	0,984
3. Soy capaz de secuenciar indicadores de logro para los tres ciclos de educación primaria	242	3,06	0,96
4. Me encuentro capacitado para el establecer los niveles de dominio de los distintos indicadores de logro de los tres ciclos de educación primaria	243	2,98	0,936
5. Considero que los criterios de evaluación son la base de la evaluación de las CCBB	243	3,7	0,972
6. Creo que para evaluar CCBB es necesario establecer indicadores de logro secuenciados por ciclos y niveles	245	3,96	0,904
7. Pienso que los niveles de dominio nos indican el grado de consecución de las CCBB	243	3,76	0,927
8. Empleo estrategias para articular criterios de evaluación con otros elementos curriculares para evaluar CCBB	239	3,25	0,9
9. Sé diseñar pruebas de evaluación basadas en niveles de dominio de las CCBB	240	3,12	0,936
10. Sé evaluar el nivel de adquisición de las CCBB en base a datos obtenidos a través de las tareas propuestas	241	3,25	0,934
11. Sé diseñar instrumentos de evaluación que permitan evaluar el nivel de adquisición de las CCBB	241	3,13	0,99

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems que aluden a conocimientos del profesorado como: la consideración de que las competencias básicas son el referente último para la evaluación del alumnado, los criterios de evaluación constituyen la base para la evaluación de las competencias o la necesidad de establecer indicadores de logro secuenciados por ciclos y niveles obtienen medias superiores a aquellos que implican una capacitación del docente, bien en la utilización de estrategias para articular elementos curriculares, bien para diseñar pruebas de evaluación basadas en niveles de dominio de las competencias básicas, para evaluar el nivel de adquisición de las competencias en base a datos obtenidos a través de las tareas propuestas o para diseñar instrumentos de evaluación que posibiliten detectar el nivel de adquisición de las competencias básicas.

Se han hallado en los ítems diferencias estadísticamente significativas al aplicar una prueba de *t* a las variables localidad de trabajo del docente, tutorización y coordinación de proyectos. La variable sexo no ha mostrado dichas diferencias. A continuación se exponen estas situaciones de forma más detallada.

1. Variable localidad de trabajo

El profesorado que ejerce su actividad docente en la provincia se encuentra más capacitado que quien lo hace en la capital para:

- Secuenciar indicadores de logro para los tres ciclos de la etapa de primaria, $t_{(81,39)} - -2.061$, $p - .043$. Los docentes que trabajaron en la provincia obtuvieron una media de 3,14, mientras quienes lo hicieron en la capital alcanzaron un 2,81 de media.
- Establecer los niveles de dominio de los distintos indicadores de logro de los tres ciclos de educación primaria, $t_{(79,02)} - -2.567$, $p - .012$. En el primer caso la media fue de 3,08 y en el segundo de 2,67.

- c) Evaluar el nivel de adquisición de las competencias básicas en base a datos obtenidos a través de las tareas propuestas, $t_{(239)} - -2,335$, $p - .020$. La media alcanzada por el profesorado de la provincia fue de 3,33, mientras que el de la capital sólo alcanzó el 3 de media.
- d) Diseñar instrumentos de evaluación que permitan evaluar el nivel de adquisición de las competencias básicas, $t_{(239)} - -2,530$, $p - 0.012$. Los maestros que ejercieron la docencia en la provincia se situaron en una media de 3,2, mientras quienes lo hicieron en la capital se situaron en un 2,84.

2. Variable tutorización

Los profesores no tutores ($\bar{X} - 3,25$, DE - 0,96) se consideran más capacitados para secuenciar indicadores de logro de los tres ciclos de la educación primaria, $t_{(235)} - -2.034$, $p - .043$) que el profesorado tutor, quien ni siquiera llega a alcanzar la media de la escala ($\bar{X} - 2,98$, DE - 0,955).

3. Variable coordinación de proyectos

Los coordinadores de algún tipo de proyecto durante el curso académico 2009/10 consideran en mayor medida que los no coordinadores que:

- a) Creen que para evaluar competencias básicas es necesario establecer indicadores de logro secuenciados por ciclos y niveles, $t_{(233)} - -2,075$, $p - .039$. Las medias fueron de 4,18 y de 3,89 para los coordinadores y no coordinadores respectivamente.
- b) Piensan que los indicadores de dominio indican el grado de consecución de las competencias básicas, $t_{(231)} - -3,217$, $p - .001$. Los coordinadores lo manifestaron así con una media de 4,11, mientras que los no coordinadores lo hicieron con una media de 3,66.
- c) Emplean estrategias para articular los criterios de evaluación con otros elementos curriculares para evaluar competencias básicas, $t_{(227)} - -2,672$, $p - .008$. Las medias de ambos grupos fueron muy similares, de 3,53 en el caso de los coordinadores y de 3,15 en el de los no coordinadores.

Tras la aplicación de un Análisis de Varianza y de la prueba *post hoc* (HSD Tukey) se hallaron diferencias significativas en cuanto al cargo docente, tiempo de servicio y a la participación en actividades formativas generales. No se han obtenido en el caso de la especialidad del docente ni en cuanto a su formación específica en competencias básicas.

1. Variable cargo docente

Los miembros del equipo directivo son quienes consiguen medias más altas en cuanto al conocimiento que manifiestan sobre las competencias básicas, frente al profesorado que no ocupa cargo, pues consideran en mayor grado que las competencias son el referente último para la evaluación del alumnado, $F_{(2,36)} - 4.875$, $p - .008$.

2. Variable tiempo de servicio

Los docentes con un tiempo de servicio menor a un año ($\bar{X} - 2,50$, DE - 0,92) entienden en menor medida que el resto de sus compañeros que las competencias básicas son el referente último para la evaluación del alumnado, $F_{(5,228)} - 4.247$, $p - .002$), en especial con el profesorado que cuenta con un tiempo de servicio comprendido entre 21 y 30 años ($\bar{X} - 3,98$, DT - 0,87).

3. Variable formación en general

El profesorado que ha participado en cursos de formación y grupos de trabajo de manera simultánea se valora mejor que el docente que manifiesta otras modalidades formativas o ninguna en aspectos como:

- Secuenciar indicadores de logro para los tres ciclos de la educación primaria, $F_{(3,238)} - 3.019$, $p - .031$).
- Establecer los niveles de dominio de los distintos indicadores de logro de los tres ciclos de la educación primaria, $F=4.557$, $p - 0.004$.
- Diseñar pruebas de evaluación basadas en niveles de dominio de las competencias básicas, $F_{(3,239)} - 3.308$, $p - .021$.
- Diseñar instrumentos de evaluación que permitan evaluar el nivel de adquisición de las competencias básicas, $F_{(3,237)} - 3.092$, $p - .028$.

En la tabla 4 se pueden apreciar las diferencias de medias entre los distintos grupos.

Tabla 4
Diferencias de medias en la formación general del profesorado

Opciones de formación	Ítems (\bar{X})			
	3	4	9	11
Cursos de formación				
Grupos de trabajo	2,76	2,6	3,13	3,48
Las dos modalidades	3,27	3,25	3,45	
Ninguna formación			3,04	2,94

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el profesorado que ha participado en cursos de formación ($\bar{X} - 4,11$, DE - 0,82), frente al que ha participado en algún grupo de trabajo ($\bar{X} - 3,62$, DE - 1,11), sabe en mayor medida que para evaluar competencias básicas es necesario establecer indicadores de logro secuenciados por ciclos y niveles, $F_{(3,241)} - 3.477$, $p - .017$ (ítem 6).

4. Discusión de los resultados y conclusiones: encontrando el camino

En relación con los dos objetivos de la investigación que se han señalado (identificar el conocimiento que los docentes poseían sobre la evaluación de las competencias básicas y determinar si su perfil profesional incidía en este conocimiento), así como su conexión con los dos interrogantes planteados (el primero de ellos acerca del condicionamiento del perfil profesional sobre aspectos vinculados a la evaluación de las competencias básicas y el segundo centrado en la necesidad de una formación docente para acometer el proceso de evaluación de dichas competencias), cabe señalar las siguientes conclusiones.

La LOE (2006) propone valorar la capacidad que posee el alumnado para aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, difícilmente se podrá llevar a cabo si el docente no es capaz de relacionar objetivos, contenidos y situaciones

de aprendizaje (Perrenoud, 2004) en la elaboración de indicadores de evaluación, niveles de dominio y pruebas evaluativas. En esta misma dirección, Zapatero, González y Campos (2013, p. 190) manifiestan que “los resultados no sugieren que la evaluación de competencias sea posible de forma significativa” y aclaran que el profesorado suele realizar una evaluación “intuitiva” de las competencias, en lugar de establecer un sistema de relaciones entre los distintos elementos curriculares que posibiliten generar indicadores de logro o desempeño útiles para la evaluación. Así, la atribución de una menor capacidad de los docentes cordobeses para diseñarlos y completarlos con sus correspondientes niveles de dominio ha quedado patente en esta investigación y complementan las conclusiones aportadas por los mencionados autores.

Los resultados han mostrado que los docentes cordobeses declaran poseer un conocimiento medio de conceptos vinculados con la evaluación de las competencias básicas, si bien el mismo es superior a la capacitación que se atribuyen para llevar a cabo un proceso de evaluación de corte competencial centrado en la construcción de indicadores de logro o desempeño; en su secuenciación en los tres ciclos de la etapa de educación primaria; en el diseño de niveles de dominio de dicho indicadores; en la elaboración de pruebas de evaluación basadas en esos niveles; y en el empleo de estrategias para articular criterios de evaluación con otros elementos curriculares (objetivos y contenidos, por ejemplo) o en el diseño de instrumentos de evaluación específicos para las competencias básicas.

Esta falta de capacidad puede deberse a la ausencia de directrices por parte de las diferentes administraciones educativas, no sólo para evaluar las competencias básicas, sino también para el diseño y desarrollo de una programación de aula sustentada en el trabajo por competencias (Polo, 2010).

Estos resultados evidencian que es necesario seguir avanzando en los aspectos evaluativos de las competencias básicas, ya Gómez y Miralles (2013) mostraron en sus estudios que el examen constituía el principal instrumento de evaluación en la etapa de educación primaria y que éste potenciaba conocimientos memorísticos y casi no contemplaba la comprobación de procedimientos ni actitudes. Estos autores han revelado que la introducción prescriptiva de las competencias básicas en los currículos “no ha modificado en lo sustancial los conocimientos que el profesorado exige a sus alumnos en los exámenes” (p. 114), a pesar de que la evaluación de un aprendizaje basado en competencias requiere emplear diferentes técnicas, usar diferentes escenarios o contextos y utilizar gran variedad de materiales. En el estudio realizado, los docentes cordobeses reconocen diseñar pruebas de evaluación basadas en niveles de dominio, evaluar las competencias a través de tareas y elaborar instrumentos de evaluación diferentes. Estas atribuciones habría que matizarlas, pues la materialización de las mismas se sitúan en la media de la escala del cuestionario. Por tanto, no podemos afirmar que las formas tradicionales de evaluación hayan sido desterradas en la evaluación de las competencias básicas y en su lugar se empleen otras más adecuadas a las necesidades de este nuevo elemento curricular. Por otro lado, el perfil profesional de los docentes encuestados condiciona determinados aspectos de la evaluación de las competencias básicas. En la figura 3 se aprecia gráficamente esta influencia:

Figura 3
Ítems condicionados por el perfil profesional de los docentes

Variables	Ítems										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Lugar de trabajo		x	x							x	x
Tutorización		x									
Coordinación proyectos						x	x	x			
Cargo docente		x									
Tiempo servicio							x				
Formación general			x	x		x			x		x

Fuente: Elaboración propia.

La formación general recibida por los docentes es la variable que más influye en la capacitación que el profesorado se atribuye para acometer un proceso de evaluación teniendo como referente las competencias básicas. Como se ha comprobado, es el profesorado que simultáneamente participa en grupos de trabajo y cursos de formación, frente a otras opciones formativas o ninguna, quien mayor capacitación se atribuye en este proceso. Paradójicamente, la formación específica en competencias no ha incidido en ninguno de los ítems propuestos. Esta situación nos hace reflexionar en torno a dos cuestiones:

Primera. A más formación, más capacitación. Esta podría ser una afirmación que cabría realizar. En este sentido, Escudero y Luis (2006) manifiestan que la creencia de que “a más formación, mejores profesores” se ha instalado en la tradición de la formación permanente. En este caso, la capacitación responde a una opinión del profesorado, por lo que es necesario saber si la capacitación es real o no y esto habría que comprobarlo de otro modo. Para Manzanares y Galván-Bovaira (2012), en la formación del profesorado se han olvidado las dimensiones sociales y personales que supone un cambio educativo.

Diferentes son las propuestas que se están realizando en torno a la formación permanente de los docentes: organización de la formación en torno a problemas prácticos de la actividad profesional, como puede ser la evaluación de las competencias básicas, y combinar el análisis de estos problemas con experiencias innovadoras y de investigación Rueda y Blanca (2008); posibilitar una formación específica de acuerdo con la etapa educativa en la que ejerce la docencia, ubicada en el propio centro y dentro de la jornada laboral (Úcar, Belvis, Pineda y Moreno, 2007); poner en marcha una formación basada en competencias profesionales para responder así a la necesidad de incorporar las competencias básicas al aula (García-Ruiz y Castro, 2012) o el “modelo cebolla”, propuesta contraria al enfoque de formación competencial, puesto que promueve un proceso formativo más orientado a la reflexión personal en torno a cuestiones como ¿con qué me encuentro?, ¿qué hago?, ¿en qué soy competente?, ¿qué creo?, ¿quién soy en mi trabajo? y ¿qué me inspira? (Korthagen, 2010).

Segunda. ¿Ha servido para algo la formación puesta en marcha tras la publicación de la LOE (2006) en torno a las competencias básicas? La respuesta inmediata sería negativa, sin embargo requeriría analizar con detenimiento si la formación general recibida por los docentes contemplaba algunos aspectos relacionados con las competencias; si la formación específica en competencias se encontraba sistematizada; si los formadores estaban capacitados para ayudar a los docentes con este nuevo elemento curricular; o si esta formación específica quedaba en el terreno de la teoría y no descendía a problemas concretos del docente en el aula.

Los mencionados estudios de la Comisión Europea son contundentes al respecto, pues señalan la necesidad de comprobar cómo se ha llevado a cabo la implementación de las competencias básicas, incluida la evaluación de las mismas, por lo que los diferentes Estados miembros han de iniciar políticas que fomenten obtener resultados concretos y acometer una auténtica reforma de la formación docente. En España, recientemente el Proyecto COMBAS (<http://www.mecd.gob.es/cniie/proyectos/competencias-basicas.html>) ha comenzado a dar los primeros pasos en este sentido y el Proyecto PICBA ha hecho lo propio de forma paralela en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

En el estudio, la segunda variable que más influyó en la capacitación docente para evaluar las competencias básicas fue el lugar de trabajo, el profesorado que ejercía sus funciones en la provincia resultó el que mayor “competencia” se atribuía en torno a la evaluación de las competencias. El contexto laboral suele estar vinculado a la experiencia profesional; en este sentido, normalmente, los docentes con menor tiempo de servicio tienen mayor probabilidad de ubicarse en centros educativos de la provincia. Esta situación propicia que se encuentran más próximos al tiempo de su formación inicial, lo que les puede servir de más ayuda en este proceso evaluativo, a pesar de que, siguiendo a Bolívar (2006) se evidencia un déficit histórico en la vinculación de la formación inicial con la permanente.

Aunque el estudio realizado se circunscribe a la provincia de Córdoba, puede considerarse un primer paso para conocer la realidad del proceso de implementación de las competencias básicas en los centros escolares y detectar las carencias que el profesorado manifiesta en torno a ellas, al objeto de poner en marcha un modelo de formación que permita que las reformas realmente lleguen al aula y aumenten el nivel educativo de los escolares. Las repercusiones de la formación docente en el rendimiento del alumnado ya quedaron explicitadas en el estudio llevado a cabo por Darling-Hammond (2000) en Estados Unidos.

No estamos en condiciones de afirmar que es necesario más formación, pero sí entendemos que el modelo que ésta asuma ha de cambiar de rumbo: dejar de proponer actividades aisladas, yuxtapuestas, marginales y poco cercanas a la realidad y a las necesidades del profesorado, y de estar obsesionada por las “modas”, de ser impuesta según las necesidades del sistema o las urgencias de la situación, para convertirse en propuestas cercanas al contexto del trabajo y necesarias para el profesorado, que presenten nuevas modalidades (Monereo, 2010), posibiliten un proceso personal de desarrollo profesional y contemplen las necesidades y exigencias del sistema educativo (Núñez, 2005).

El *lifelong learning* es un derecho y una necesidad para todas las personas y en todas las profesiones, pero particularmente en los docentes, quienes tienen en sus manos la formación de los futuros ciudadanos (Jovanova-Mitkovska y Hristovska, 2011). Una reflexión que nos conduce a la Antigüedad guiados por Sócrates: “si Atenas tuviera un pobre zapatero,

los atenienses irían descalzos, pero si tuviera malos maestros, no habría existido ninguna Atenas”.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, V. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación. *Educación XX1*, 10, 15-37.
- Arkin, H. y Colton, R. (1962). *Tables for statisticians*. Nueva York: Barnes y Noble.
- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: entre posibilidades y la realidad. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 10, 69-82.
- Buján, K.; Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011). Las rúbricas de evaluación en formación por competencias. En K. Buján, I. Rekalde y P. Aramendi. *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (pp. 75-96). Sevilla: Eduforma.
- CEC (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (2006/962/CE). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018>.
- Chisholm, L., Fennes, H. y Spanning, R. (2008). *Competence development as workplace learning*. Innsbruck: University Press. Disponible en http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aseducationandresearchhubforlifelonglearning/publications/subsites_asem_20090827120937_competence_development_as_workplace_learning.pdf.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 49-59. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART4.pdf>.
- Comisión Europea (2012). *Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Disponible en http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf.
- Dabrowski, M. y Wisniewski, J. (2011). Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience. *European Journal of Education*, 46 (3), 323-334.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. A review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.). (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Rodríguez, M.J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3 (3), 206-234. Disponible en DOI:10.4471/remie.2013.14
- Euridyce (2002). *Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Disponible en <http://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilnieteksti/izglitiba/The%20teaching%20profession%20in%20Europe%20-%20Profile%20trends%20and%20concerns%20-%20Report%20I%20-%20Initial%20training%20and%20transi.pdf>.

- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Buján, I. Rekalde y P. Aramendi (coord.). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (pp. 37-57). Sevilla: Eduforma.
- Gairín, J. (2008). Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención. En J. Garín y C. Armengol (Ed.) (2008). *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 29-68). Madrid: Wolters Kluwer.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 91-121.
- Gonczi, A. y Athanasou J. (1997). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En A. Argüelles (ed.). *Competencia laboral y educación basada en normas de convivencia* (pp.265-288). México: Limusa.
- González-Vallinas, P. (2006). *La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias: su relación con las características del profesorado, de los IES y de los resultados en la PAU.* (Tesis doctoral, Universidad de Oviedo). Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18379>.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wisniewski (coord.). (2009). *Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education.* Warsaw: Center for Social and Economic Research. Disponible en http://ec.europa.eu/education/moreinformation/doc/keyreport_en.pdf.
- Halász, G. y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 3, 289-306.
- Henson, R.K. y Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory Factor Analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- IP/07/1210 (2007). *También los profesores necesitan una buena formación: la Comisión propone mejorar la calidad de la formación del profesorado en la Unión Europea.* Disponible en <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en>.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-32. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>.

- Jovanova-Mitkovska, S. y Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578. Disponible en doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.110.
- Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C. y Schmitz, B. (2013). Diagnostic competence of teachers: A process model that accounts for diagnosing learning behavior tested by means of a case scenario. *Teaching and Teacher Education*, 30, 38-46.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2022). *Développer la compétence des professionnel*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado número 295, de 10 de diciembre de 2013).
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455. Disponible en DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-28). Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Núñez, A. (2005). La formación permanente del profesorado en Extremadura: veinte años de Centros de Profesores y Recursos. *Revista de Estudios Extremeños*, 61 (3), pp. 1077-1108. Disponible en http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/reex/rcex_3_2005/estudios_05_rcex_3_2005.pdf.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum- and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Pérez-Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 3-10. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ed.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE UB, 5.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 103-122.
- Piesanen, E. y Välijärvi, J. (2010). *Tender n° EAC/10/2007. Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2. Teacher Education Curricula in the UE. Final Reports. Annexes*. Disponible en http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/ANNEXES_TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010.pdf.

- Poblete, M. y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39 (3), 15-30.
- Polo, I. (2010). La evaluación de las Competencias Básicas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=8645&clave_busqueda=243443.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a desvelar. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (2), 245-262.
- Red Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice. Disponible en <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032006#qualityassurance>.
- Roegiers, C. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-36. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf>.
- Rueda, C. y Blanca, A. (2008). La formación permanente del profesorado: innovación y práctica educativa. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 55-63.
- Schink, H. (2006). Concepto de competencia y educación para la vida. *Revista Colegio Tecnológico*, 6, 15-18.
- Struyben, K. y De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495-1510.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tiana, A., Moya, J. y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Úcar, X., Belvis, D. E., Pineda, P. y Moreno, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1990ucar.pdf>.
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR.
- Zapatero, J.A., González, M.D. y Campos, A. (2013). La evaluación por competencia en educación física: modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15 (3), 180-196.