



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 29/08/2013

Fecha de aceptación 21/02/2014

## LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS BÁSICAS: UN RETO PARA LA ADMINISTRACIÓN

*Basic skills training: a challenge for the government*



*María Rosa Rosselló Ramón y Carme Pinya Medina*

*Universidad de Islas Baleares*

E-mail: [mrosa.rossello@uib.es](mailto:mrosa.rossello@uib.es), [carme.pinya@gmail.com](mailto:carme.pinya@gmail.com)

### Resumen:

*En este artículo se presentan los resultados de una investigación que persigue describir y analizar cómo en la comunidad autónoma de las Islas Baleares se introducen las competencias básicas en los centros escolares.*

*El estudio parte de cuatro preguntas básicas: de qué modo la administración educativa planifica las acciones de formación en centros sobre competencias básicas; qué creencias y qué rol asumen los asesores encargados de esta formación; qué proceso desarrollan y, finalmente, cómo lo valoran. Se utiliza un diseño metodológico de carácter cualitativo, centrado en la entrevista y los grupos de discusión como herramientas de recogida de información.*

*Las conclusiones del trabajo apuntan, entre otras, una cierta precipitación en las decisiones administrativas, una falta de coherencia entre los distintos servicios y agentes implicados, así como la ausencia de una evaluación sobre la transferencia.*

**Palabras clave:** *Formación en centros, competencias básicas, asesor, formación permanente del profesorado*

### Abstract:

*This article sets out the results of research that seeks to describe and analyse how basic skills are introduced in schools in the Balearic Islands autonomous community.*

*The research began with four basic questions. How does the education authority plan what training should be given in basic skills; what beliefs and what role do the assessors have who are in charge of this training; what processes do they use and, finally, how do they assess them. A methodological design was used, qualitative in nature, centred on interviews and discussion groups as tools for gathering information.*

*The conclusions of the work point, amongst other things, to a certain hastiness in administrative decisions, a lack of coherence between the various services and agencies involved, and the absence of assessment of the transfer of knowledge*

*Key words: Training in schools, key competencies, advisory teacher, ongoing teacher training*

## 1. Presentación y justificación del planteamiento

Los términos “competencia” y “competencias básicas” abanderan en los últimos años un movimiento que reivindica la necesidad de adaptar la institución escolar a los cambios y retos que plantea la sociedad del conocimiento, la información y la globalización (Zabala y Arnau, 2007), desde el convencimiento y la urgencia por resolver la eterna cuestión sobre cuáles deben ser los aprendizajes básicos para vivir en el siglo XXI.

Surgido inicialmente en un contexto vinculado al mundo del empleo, el concepto de competencia se ha ido ampliando a la vez que se ha aplicado a nuevos escenarios, convocando a especialistas de todo el mundo (Le Boterf 1994 ; Perrenoud , 2000 y 2011 ; Rey, Carette , Defrance y Kahn , 2006 ; Romainville, 1996; Scallon, 2004; Gordon, Halasz, Krawczyk, Leney, Michel, Pepper, Wisniewski, 2009; Jonnaert , Ettayebi y Defise , 2009). De hecho, se ha convertido en una preocupación central para la OCDE<sup>1</sup> (OCDE, 2002 y 2005), recogida por la Comisión Europea y plasmada en el Marco Europeo sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente (2006). Bajo su influencia, muchos países han introducido las competencias básicas en el punto neurálgico de sus políticas educativas, aunque esto no siempre se ha traducido en una mejora de las prácticas escolares (Rey, 2013). En paralelo, el movimiento ha provocado algunas voces discordantes, que remarcan la supeditación de la institución escolar a las aplastantes exigencias del mercado laboral (Boutin y Julien, 2000; Crahay, 2006; Hirt, 2009)

En nuestro país, no es hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, cuando las competencias básicas se incluyen como componente del currículo y referente para la promoción y la evaluación diagnóstica. El Estado concreta en ocho las competencias básicas y las incluye en el desarrollo normativo de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria y a la Educación secundaria obligatoria<sup>2</sup>. Sin embargo, en tales decretos las competencias juegan un papel secundario, como mero referente para priorizar y globalizar los elementos curriculares, manteniendo la organización del currículo en objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Algunas voces críticas, denuncian que este planteamiento no logra integrar el enfoque competencial en la estructura curricular por materias. Bolívar (2010) defiende que incluir las competencias básicas en nuestro sistema educativo implica repensar todos los elementos del currículum con el objetivo de plantear un cambio en la concepción del aprendizaje y en las prácticas docentes: “La integración se juega, no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas” (p.11). En opinión de Dumont, Istance y Benavides (2012) es urgente “repensar lo que se enseña, como se enseña y como se evalúa el aprendizaje” (p.2)

<sup>1</sup> Este organismo lleva a cabo una amplia tarea en el tema tal como recoge en su página web <http://skills.oecd.org>

<sup>2</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (B.O.E. del 8) y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria (B.O.E. de 5 de enero de 2007)

El campo de estudio que se ha ido fraguando a lo largo de esta última década sobre el tema nos muestra diversas orientaciones y tendencias:

1. Definición, terminología, concepciones y cuestiones clave. Ante la dilatada producción que compone esta línea de trabajo, asumiendo el riesgo de equivocarnos, merece la pena destacar los siguientes estudios: Eurydice (2002) y OCDE (2002) por tratarse de dos de los documentos que inician el debate en nuestro país; el estudio que dirige Coll (2006) al evaluar los elementos básicos del currículum; el monográfico que coordinan Luengo, Luzón y Torres (2008) al seleccionar un conjunto de trabajos representativos de los diferentes interrogantes implícitos en el debate; y, finalmente, el Proyecto Combas como pieza clave en la formación permanente.
2. Estrategias metodológicas competenciales de aplicación en el aula. En este campo, destaca el Proyecto Atlántida por ser el modelo de formación en centros más extendido en el territorio español. Desde otros contextos geográficos, como Cataluña y el País Vasco, cabe mencionar las aportaciones de Zabalza y Arnau (2007) y Aránega (2010). En relación al modo sobre cómo planificar las competencias han ejercido una gran influencia las propuestas de Cabrerizo, Castillo y Rubio (2007) y Escamilla (2008).
3. Propuestas específicas para cada una de las competencias básicas. Sin ánimo de exhaustividad, algunos ejemplos son: Bolívar (2008) y Pages (2009) trabajan sobre la Competencia social y ciudadana. Cañal (2012) y Cañas, Martín-Díaz y Niedo (2007) desarrollan propuestas para aplicar la Competencia de Conocimiento e Interacción con el mundo físico. Puig y Martín (2007) tratan la Competencia de Autonomía e iniciativa personal. Knapp y Seidlhofer (2009) determinan las implicaciones educativas de trabajar con la Competencia lingüística y comunicativa. Niss (2003) y García (2011) desarrollan la Competencia Matemática. Monereo (2005) y Moreira (2008) ilustran la Competencia digital y tratamiento de la información. Ramírez, Lorenzo y Marín (2010) proponen orientaciones sobre la Competencia cultural y artística. Finalmente, Martín y Moreno (2007) en relación a la Competencia de aprender a aprender.
4. Evaluación de competencias básicas. Destacan las aportaciones de Ortega y Vázquez (2010), Sanmartí (2007), Castro (2011) y Pro y Miralles (2009), al abordar y proponer alternativas para desarrollar una evaluación que recoja claros indicadores del dominio competencial.
5. Descripción de experiencias innovadoras en el ámbito de la implantación de las competencias. Tardiff (2008) presenta una experiencia de implementación en Québec; García y López (2011) desarrollan un proyecto relacionado con la convivencia en el centro y en el aula; Huix, Isern y Seira (2013) narran una experiencia de tareas integradas; Reverdy (2013) recoge experiencias en el ámbito francés y Rey (2013) revisa algunos proyectos que se están desarrollando en Dublín.

En este marco, la posibilidad de indagar cómo nuestra comunidad autónoma resuelve el encargo de ordenar el currículo obligatorio y qué medidas y recursos facilita para su aplicación, nos pareció un tema novedoso y relevante. Como afirman Tiana, Moya y Luengo (2011) la dificultad para que las competencias básicas puedan transformarse en un factor de mejora depende del concepto que finalmente se vincule a este término. Analizar cómo nuestra Administración llevó a cabo la tarea de informar, sensibilizar y dinamizar a la comunidad educativa, podía arrojar cierta luz sobre el tema.

Aunque se trataba de una tarea compleja por la cantidad de instancias implicadas (diversas direcciones generales, inspección educativa...) y por la dificultad de acceso a la información, desde nuestra perspectiva el estudio aporta información relevante al describir las repercusiones que tuvieron las decisiones administrativas adoptadas, sus consecuencias en los centros escolares, así como las valoraciones que realizan los asesores sobre el modelo de formación propuesto.

## 2. Contextualización del estudio

El estudio abarca el período comprendido entre los cursos 2009-10 y 2010-11. De forma sucinta, recogemos las principales decisiones que tomó la Conserjería de Educación en ese momento, decisiones que dibujan y delimitan las coordenadas donde se inscribe la investigación:

Primero, a nivel legislativo, en los diferentes decretos de ámbito territorial, se introducen algunas particularidades relacionadas con la conceptualización de las competencias básicas. Al igual que otras comunidades autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Galicia), se adopta una concepción socio-constructivista y se definen las competencias básicas como "la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes" (artículo 9 del RD 1513/2006; artículo 7 del RD 1631/2006)

Segundo, se publica un documento titulado *Orientaciones para la elaboración de la concreción curricular y de las programaciones didácticas* (2009). En este documento, liderado por Inspección Educativa, se plantean una serie de pautas para guiar el proceso de concreción curricular de cada centro educativo teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias básicas.

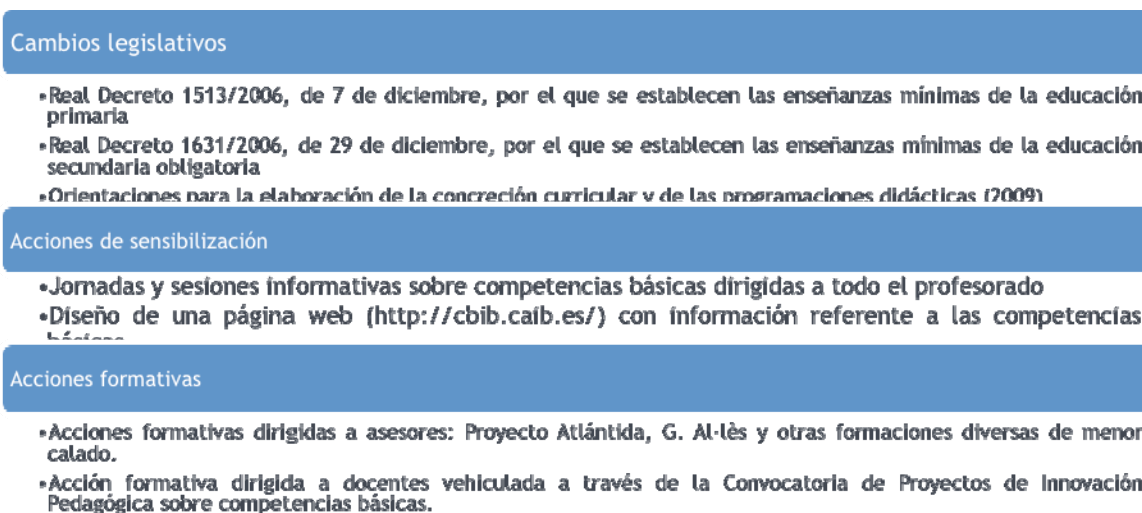
Tercero, se organizan diversas jornadas y sesiones informativas y de sensibilización para toda la comunidad educativa. A su vez, la Conserjería crea en su página web un Portal de Educación (<http://cbib.caib.es/>) en el que pone a disposición de toda la comunidad informaciones, normativa y recursos educativos, tanto propios como seleccionados de otras fuentes.

Cuarto, la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado se adhiere y traduce al catalán el programa formativo llevado a cabo por el Grupo Atlántida (Educación y Cultura Democrática), con el objetivo de que los asesores de los centros de profesores (CEP) puedan asumir la tarea de formar al profesorado en competencias básicas (Bolívar, Moya, 2007).

Finalmente, esta misma Dirección General lanza, en el curso académico 2009-2010, una Convocatoria de Proyectos de Innovación Pedagógica, determinando como línea temática exclusiva las Competencias Básicas. La finalidad de la convocatoria es promover la reflexión del profesorado sobre la tarea educativa y la práctica, a partir de las motivaciones, necesidades y dificultades detectadas por los equipos docentes de los centros educativos. Se trata así de dar respuesta a las iniciativas de mejora pedagógica surgidas de un equipo de docentes de un mismo centro (Convocatoria pública de Proyectos de Innovación Pedagógica, curso 2009-2010)

Se adscriben a dicha convocatoria un total de 96 centros educativos, de los cuales 75 son de educación infantil y primaria y 21 de secundaria. Eso implica un número aproximado de 3000 docentes. Estos proyectos debían tener una duración de dos años y estaban ligados a las siguientes fases: iniciación, implementación e institucionalización (Convocatoria pública de Proyectos de Innovación Pedagógica, curso 2009-2010).

Figura 1. *Decisiones administrativas para la implantación de las competencias básicas en nuestra comunidad autónoma*



En este contexto transcurre el proceso de sensibilización y formación de la comunidad educativa. Se cuenta como principal agente de cambio con los asesores de formación adscritos a los diversos centros de profesores.

### 3. Diseño de la investigación

La finalidad del estudio es comprender y describir una de las acciones que la administración educativa lanza para la inclusión de las competencias básicas en los centros educativos: la formación en centros, liderada por los asesores de los diversos centros de profesores (CEP) de las Islas Baleares.

En concreto, el estudio persigue responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se plantea la administración educativa la formación en centros sobre competencias básicas?
- ¿Cuál es el punto de partida de los asesores para afrontar la formación en centros? Creencias implícitas sobre las competencias básicas y sobre su rol en el proceso de implementación
- ¿Cómo desarrollan los asesores el encargo de la administración en los centros escolares?
- ¿Cómo valora el colectivo de asesores la acogida del modelo de competencias básicas en nuestra comunidad autónoma?

Para dar respuesta a estas preguntas, partimos de la experiencia de los asesores como informantes clave ya que fueron los responsables principales de la formación en centros. A su

vez, optamos por una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo (Vallés, 1997; Flick, 2004) cumpliendo así nuestro objetivo de comprender la realidad estudiada. Las técnicas seleccionadas para la recolección de los datos son: la entrevista en profundidad, para recoger las visiones de los asesores, y, los grupos de discusión, para recolectar el intercambio de opiniones y percepciones de todos los implicados en el estudio.

Llevamos a cabo una entrevista semiestructurada en la que planteamos a los asesores de formación los siguientes temas: su concepción sobre el término competencias básicas; sus creencias implícitas sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje; la opinión y valoración de las decisiones administrativas tomadas sobre la inclusión de las competencias básicas en nuestro modelo educativo; la valoración de la eficacia del proceso seguido; y, finalmente, la descripción y valoración de la formación en centros sobre competencias básicas y los factores influyentes.

Los grupos de discusión se desarrollaron con el objetivo de contrastar la información recogida en la entrevista. Se realizaron un total de 2 grupos de discusión en cada uno de los CEP, durante los meses de febrero a junio de 2012.

Una vez recogidos los datos, procedimos a materializar las categorías de análisis en un árbol de nodos. Para el tratamiento de la información establecimos de manera inductiva las categorías de análisis mediante el software N-Vivo. Este programa nos permitió clasificar la información recogida; para su posterior análisis en las siguientes macro-categorías:

Figura 2. Macro categorías de análisis



### 3.1 Muestra

La población del estudio está formada por los asesores y asesoras de formación de las Islas Baleares. En el momento en que se llevó a cabo el estudio era de 62 sujetos, de los cuales 39 participaron libre y voluntariamente de las entrevistas en profundidad, lo que supone el 62,9%. A su vez, la totalidad del colectivo participó en los diversos grupos de discusión.

La muestra resultante reunía las siguientes características:

- Representatividad de cada uno de los CEP de las Islas Baleares: Mallorca (27 sujetos), Menorca (4 sujetos) e Ibiza (8 sujetos).
- Ámbitos de las asesorías: Educación Infantil (6 sujetos), Educación Primaria (4 sujetos) , Atención a la Diversidad (4 sujetos), Educación Secundaria: ámbito científico y tecnológico (5 sujetos) y ámbito socio lingüístico (4 sujetos), Lenguas extranjeras (4 sujetos), Tecnologías de la Información y la Comunicación (4 sujetos), Formación profesional (3 sujetos) y dirección (5 sujetos).
- Experiencia asesora: 25 asesores considerados como noveles (0-5 años de experiencia), 10 asesores en el intervalo de 5 a 10 años de experiencia asesora y 4 asesores con más de 10 años de experiencia asesora.

Resumimos las características de la muestra participante en el estudio en la siguiente tabla:

Tabla 1. Caracterización de los sujetos entrevistados

CODIGO	AÑOS EXPERIENCIA ASSESSORA	ÁMBITO	CEP
S1	1	Atención a la diversidad	Mallorca
S2	4	Secundaria: SL <sup>3</sup>	Mallorca
S3	13	Secundaria: CT <sup>4</sup>	Mallorca
S4	3	Directora	Mallorca
S6	8	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Mallorca
S7	3	Lenguas extranjeras	Mallorca
S8	2	Formación Profesional	Mallorca
S10	8	Atención a la diversidad	Ibiza
S11	6	Educación Primaria	Ibiza
S14	11	Dirección	Ibiza
S15	2	Educación Infantil	Ibiza
S20	10	Formación Profesional	Mallorca
S21	4	Dirección	Mallorca
S22	2	Secundaria: SL	Mallorca
S23	10	Secundaria: CT	Mallorca
S24	10	Formación Profesional	Mallorca
S25	1	Lenguas extranjeras	Mallorca
S26	4	Educación Infantil	Mallorca
S27	5	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Mallorca
S29	6	Secundaria: CT	Mallorca
S30	1	Educación Primaria	Mallorca
S31	1	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Mallorca
S32	2	Educación Infantil	Mallorca
S33	1	Lenguas extranjeras	Menorca
S34	4	Dirección	Menorca
S35	7	Educación Infantil	Menorca

<sup>3</sup>SL: abreviatura utilizada para denominar el ámbito Sociolingüístico

<sup>4</sup>CT: abreviatura utilizada para denominar el ámbito Cientificotécnico

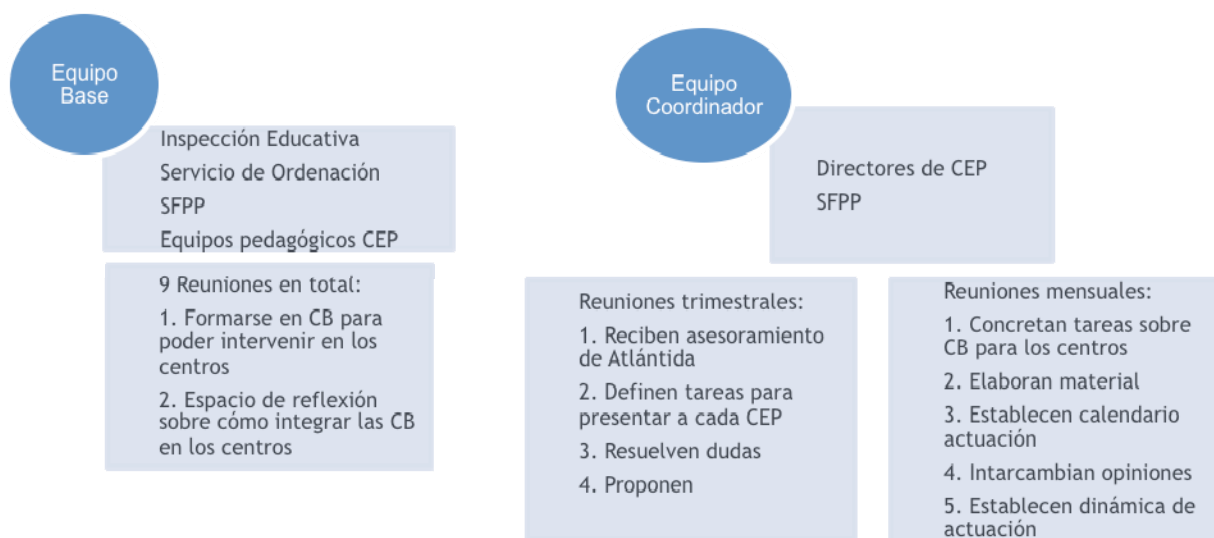
S36	1	Secundaria: SL	Menorca
S37	1	Atención a la Diversidad	Menorca
S38	1	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Menorca
S39	6	Educación Primaria	Menorca
S40	4	Formación Profesional	Mallorca
S41	21	Secundaria: CT	Mallorca
S42	3	Atención a la diversidad	Mallorca
S43	2	Educación Infantil	Mallorca
S44	5	Lenguas extranjeras	Mallorca
S45	14	Dirección	Mallorca
S46	4	Secundaria: SL	Mallorca
S47	3	Educación Primaria	Mallorca
S48	6	Secundaria: CT	Menorca

Una vez descrita la muestra según las diferentes unidades de muestreo, podemos concluir que disponemos de los sujetos necesarios y representativos para intentar comprender la realidad asesora en las Islas Baleares.

#### 4. Resultados

De acuerdo con las preguntas de investigación los resultados obtenidos fueron los siguientes: *¿Cómo se plantea la administración educativa el proceso de sensibilización y formación en centros sobre competencias básicas?* La Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado toma la decisión de adquirir el Programa Atlántida. Bajo las directrices de este programa, la estructura básica planteada es la siguiente:

Figura 3. Estructuras organizativas para la formación en centros sobre competencias básicas. Adaptado de Herts (2011)





Se organiza un equipo coordinador y un equipo base, con formaciones y funciones diferenciadas pero complementarias. Para completar este proceso, en el seno de cada CEP se decide formar una comisión de especialistas que diseña y concreta cada sesión de formación de forma previa a su implementación en los centros docentes. Esta comisión contextualiza el material, diseña estrategias de intervención adaptadas y elabora la documentación necesaria.

En total, el grupo Atlántida realizó una formación inicial al Equipo Base durante el mes de junio de 2009 con una duración de 12 horas; esta formación fue completada a lo largo del curso académico con un total de 28 horas. Dado que este proceso formativo coincidió con el inicio y desarrollo de los Proyectos de Innovación Pedagógica, los asesores del CEP recibieron la formación al mismo tiempo que lideraban los procesos de asesoramiento en los centros. Para algunos de ellos, esto supuso un cambio profundo en su rol profesional ya que se enfrentaban a esta tarea por primera vez.

Se convirtieron así en los eslabones de un proceso de formación en cascada. De hecho, la misma estructura organizativa se reprodujo en los centros escolares, designando un coordinador en cada centro, el cual se responsabilizaba de vehicular la información (propuesta de tareas, dudas y conclusiones) y de actuar como enlace entre el asesor del CEP y el equipo educativo del centro.

Los datos recogidos apuntan a valoraciones positivas y negativas en referencia a esta estructura. Por una parte, se valora la oportunidad que ha ofrecido la acción formativa y la alta inversión realizada:

“Nunca antes la administración se había preocupado tanto por difundir una propuesta... La inversión económica fue enorme” (GD, S3), valorando a su vez los beneficios que comporta la formación en cascada: “Trabajar con pequeños grupos es más fácil, por eso la formación en cascada era una buena manera de plantear el tema de las competencias básicas” (S40)

Por otra, los asesores opinan sobre el diseño y la gestión de la formación ofrecida, criticando su planificación y desarrollo:

“Como asesores deberíamos habernos formado un año antes sobre competencias básicas y no al mismo tiempo que se han formado los docentes porque esta situación a mí, como asesora, me ha creado inseguridad” (S45)

Con la formación en cascada, las competencias básicas no llegan a los centros, fue un año en el que dimos muchos certificados de formación pero realmente no se tradujo en trabajo práctico, en aplicación en el aula, esta formación no llegó a las aulas. (S2)

A estas valoraciones hay que sumar otras evidencias que se produjeron a lo largo del estudio y que indican un cambio de rumbo en las decisiones administrativas. Primero, aunque la Convocatoria de Proyectos de Innovación Pedagógica preveía una duración de dos cursos académicos, al finalizar el primer año, de los 96 centros adscritos a la misma, sólo 75 continuaron el segundo año con la propuesta.

Segundo, al inicio del curso 2010-2011, la administración educativa decidió dar paso a una “segunda acción formativa”, esta vez a cargo de una formadora independiente, abandonando el programa Atlántida. Tras esta formación se dotó a los centros de profesores de la autonomía suficiente para que cada equipo pedagógico diseñara y decidiera a nivel de zona el tipo de formación que iba a desarrollar. En sólo un año, tal como se pone de manifiesto en uno de los grupos de discusión, se pasó de un modelo que homogeneizaba la

formación en centros a un modelo que facilitaba la obertura y flexibilización en el seno de cada CEP.

“Tras este primer año, hubo un cambio de orientaciones. Consultamos a los centros. Decidimos por donde continuar la formación. En nuestro caso, contactamos con...” (GD, S3).

No disponemos de otras informaciones, pero estos datos sugieren una serie de preguntas relevantes: ¿Cuáles son las causas del abandono que se produce por parte de los centros adscritos a la Convocatoria? ¿Cómo justifica la administración el cambio de modelo? ¿Quién participa de esta decisión? ¿Se trata de una decisión compartida en el seno de la comunidad educativa? ¿Cómo participan los equipos de asesores en las diversas decisiones que toma la administración?

Tal como los participantes explicaron en los diferentes grupos de discusión, durante el curso 2010-2011 cada CEP desarrolló un programa formativo propio. De acuerdo con las necesidades detectadas cada equipo de asesores contactó con los formadores externos que consideró oportuno, lo que dio lugar a acciones formativas muy dispares, desde las cuales se trabajaron las competencias básicas. Sin embargo, una revisión de las mismas pone de manifiesto una serie de elementos comunes:

- el abandono de la estructura organizativa de formación en cascada implementada en el curso anterior
- la negociación como base para continuar los procesos de cambio y mejora en los centros
- la determinación de diversas modalidades para afrontar la implementación de las competencias básicas (desde el proyecto curricular, desde el proyecto educativo, desde la formulación de tareas, seleccionando una sola competencia, trabajando des una materia ...)
- la continuidad del trabajo en equipo iniciada con el Grupo Atlántida en el seno de la mayoría de los centros de profesores, lo que permitió crear equipos de trabajo sólidos y estables hasta el curso 2011-2012 (Pinya, 2012)

Durante este segundo curso, la diversidad de itinerarios formativos desde los cuales se acometió la implementación de las competencias básicas fue una oportunidad para que diferentes centros iniciaran procesos de innovación metodológica en torno al enfoque competencial, aproximándose de este modo a la esencia inicial de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Pedagógica: la implicación y compromiso de reflexionar sobre la propia práctica docente, la concreción de los aspectos a mejorar con el apoyo formativo necesario.

*¿Cuál es el punto de partida de los asesores para afrontar la formación en centros? Creencias implícitas sobre las competencias básicas y sobre su rol en el proceso de implementación*

Como señalan Tiana, Moya y Luengo (2011) la generalización del término competencias básicas es imparable y, de hecho, forma parte de nuestro panorama educativo. En el estudio nos interesaba determinar qué conceptos se están asociando a este término y que valoraciones educativas implícitas y explícitas se esconden detrás de él. Del análisis de las entrevistas, comprobamos como el concepto que manejaban los asesores incluía los elementos siguientes:

Tabla 2. Características definitorias del concepto de competencias básicas desde la perspectiva del asesor de formación

Cuando hablamos de competencias básicas estamos hablando de...	Sujetos
1. Conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas, estrategias, aptitudes, recursos, herramientas, capacidades.	(S11, S47, S33, S2, S29, S15)
2. Puesta en práctica, aplicación, funcionalidad.	(S10, S47, S40, S32)
3. Diversos contextos, diversas situaciones.	(S10, S47, S26, S29)
4. Desarrollo para la vida, preparación para la vida, autonomía, oportunidad de crecimiento como persona.	(S21, S27, S39, S42)
5. Resolución de problemas de una manera eficaz, afrontar retos.	(S11, S3)
6. Contextualización, adaptación a la realidad.	(S30, S32)

En síntesis, los asesores delimitan el concepto de competencia a partir de la unión que generan con los términos: capacidades y estrategias, aplicación y diversidad de contextos, para el desarrollo futuro, en la misma línea que el enfoque que adoptan los decretos autonómicos.

Junto a esta definición, los asesores valoran el enfoque competencial como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica y para mejorar la calidad de la enseñanza.

Es una oportunidad que se da al profesorado para reflexionar sobre lo que está haciendo, para poner sobre la mesa si lo que estamos haciendo en las aulas con el alumnado es realmente práctico y si estamos conectados con lo que el alumno necesita para desarrollarse a nivel social. (S48)

Es un replanteamiento de cómo trabajar en las escuelas, es una oportunidad para que los alumnos sean más activos en el aprendizaje, para que puedan aprender de su experiencia i de su propia reflexión sobre las situaciones de aprendizaje y, sobre todo, es una superación de las áreas que eran como una barrera que teníamos puesta; las áreas estaban muy separadas y las competencias dan pie a cosas que las áreas no. (S35)

Se trata de un colectivo que podemos tildar de *convencido*, donde las competencias básicas representan una oportunidad, un pretexto para iniciar el cambio, una ocasión para que “la escuela que ha generado un mundo burbuja se conecte con la realidad” (S24)

Sin embargo, también forma parte del colectivo un grupo más reducido de asesores que manifiesta una valoración negativa, a pesar de liderar procesos de sensibilización y cambio en los centros escolares, con el contrasentido que ello puede suponer:

“Es una cosa abstracta realmente muy abstracta y es una cosa con la que tenemos que trabajar dentro de las aulas pero que realmente dónde se tienen que poner en práctica es en el contexto real, fuera de las aulas” (S46)

“Yo creo que la palabra competencias básicas se utiliza mal, creo que competencias básicas lo quiere decir todo y no quiere decir nada y creo que tendríamos que hablar más de cambios metodológicos que no de competencias básicas.” (S4)

“Un constructo en el que han intentado combinar o aglutinar ocho cosas para que la gente incompetente conozca qué es la competencia” (S45)

Cuando se indaga sobre el rol del asesor, algunos sujetos ponen de manifiesto una clara contradicción entre la misión que encomendaba el Proyecto Atlántida a los asesores (eslabón básico en la cadena de sensibilización y formación del profesorado) y las creencias que estos manifestaban en torno al rol que debían/podían desempeñar en el proceso:

Hay una minoría de centros que están siendo asesorados en el tema de competencias básicas por tanto el peso que podemos tener es muy poco. Y aunque podemos afirmar que algunos centros sí están introduciendo cambios gracias a nosotros no lo están haciendo en la medida necesaria. Quiero decir con esto que todavía queda mucho trabajo por hacer y por eso nos tendríamos que replantear qué estamos haciendo, necesitamos un diálogo más fluido con los docentes, esta es una de las grandes limitaciones que veo. (S22)

A mí me ha decepcionado una cosa, creo que la semilla se ha quedado en tierra estéril, es decir, tú ves que haces todo lo que puedes, mucho esfuerzo y trabajo, tú te lo crees, tú lo ves claro, pero luego vas allí, al centro y ves que no hay una respuesta, no hay evidencias de cambio. (S3)

Incluso para algunos, esta nueva tarea encomendada por la administración ha perjudicado notablemente al colectivo:

“Con las competencias básicas los asesores hemos perdido mucho, hemos tenido que ir a los centros a vender un producto, hemos sido el brazo ejecutor de la administración.” (S45).

Sin duda, las voces disonantes deberían tenerse presentes en futuras decisiones y actuaciones administrativas: ¿Un asesoramiento de calidad implica asesores identificados con la voluntad de cambio? ¿Hasta qué punto es factible sensibilizar a la comunidad educativa cuando no se comparte la misión? ¿Dónde está el límite entre información/sensibilización y asesoramiento?

*¿Cómo desarrollan los asesores el encargo de la administración en los centros escolares?*

Aunque existen diferentes modelos para desarrollar la formación en centros se optó por una modalidad homogénea y común, estableciendo una única línea de actuación en toda la red de centros, bajo las orientaciones del Proyecto Atlántida.

Tal como nos cuentan los participantes, el proceso de formación que siguieron en los centros y que ha sido categorizado en distintas fases fue el siguiente:

Tabla 2. La formación en centros desde la perspectiva del asesor

FASE	EVIDENCIA
Negociación	<p>“Hay una cosa que es muy importante antes de iniciar un proceso formativo que es la sesión de negociación previa con el equipo directivo del centro, yo pienso que es fundamental para después encontrarte un claustro preparado” (S11)</p> <p>“Los plazos impuestos no siempre han sido idóneos en todos los centros” (S40)</p> <p>“Todo ha sido muy precipitado” (S35)</p> <p>“Ha sido fácil en los centros pequeños, pero sumamente complejo en claustros de secundaria” (S1)</p>
Diagnóstico: detección de necesidades y expectativas	<p>“En la primera sesión planteamos qué problemas tienen, que preguntas, que dudas, que expectativas y a partir de aquí formulamos los objetivos” (S15)</p> <p>“Hemos tenido que reconducir los objetivos para acercarlos a las tareas previamente pactadas en el CEP” (S20)</p>
Concreción de los objetivos	<p>“Además de los objetivos, intento que planteemos los indicadores, las evidencias, cómo sabremos que hemos conseguido lo que nos planteamos, y luego a partir de aquí vamos autoevaluándonos” (S15)</p>

Reflexión sobre la propia práctica	<p>“Hemos descubierto los claustros pedagógicos en los centros, como un espacio de reflexión. Partimos del trabajo que ya hacen, contrastamos y redefinimos.” (S14)</p> <p>“Procuró ser una acompañante de lo que necesitan, creo que esta es mi función como asesora” (S27)</p>
Evaluación	<p>“Planteo una evaluación al final de cada sesión, para ver cómo ha ido, qué cambios hay que introducir” (S44)</p>

Los asesores manifiestan estar satisfechos con las distintas fases de este proceso. A su vez, reivindican las dificultades con las que se han encontrado, muchas de las cuales versan sobre las resistencias al cambio en el centro y su oposición al propio modelo formativo. Las competencias básicas no son una necesidad formativa sentida por el profesorado, lo que dificulta que el profesorado le otorgue valor:

“Dejarse guiar es una tarea difícil, puedo entender que el profesorado no se deje guiar fácilmente, me pongo en su piel y lo entiendo perfectamente” (S6)

“El profesorado tiene que cambiar su concepto de modelo de formación, porque aún esperan un modelo transmisivo. No tienen disposición para hacer un trabajo reflexivo. La gente que recibe la formación también necesita hacer un cambio de concepto.” (S43)

“El problema está en que los centros no están preparados para hacer una reflexión sobre su propia práctica” (S1)

Los asesores que manifiestan que no se puede intervenir de manera homogénea en todos los centros. En su opinión, hubiera resultado más conveniente contextualizar las actuaciones, recoger la historia de cada centro, averiguar cuál era el punto de partida, cómo se estaban trabajando ya las competencias básicas, qué fortalezas se daban en el centro y un sinnúmero de otros aspectos que hubieran garantizado un mayor éxito en el proceso:

Tabla 3. Factores que condicionan la formación en centros

El centro	Etapa educativa, tipología del centro, situación geográfica, dimensiones, contexto sociocultural y socioeconómico e historia del centro
El claustro	Estabilidad, clima, cultura de equipo, cohesión del grupo, experiencia y conocimientos previos, relaciones establecidas, conflictos latentes, rol del equipo directivo, objetivos de centro, nivel de motivación e implicación, resistencias existentes
El alumnado	Cantidad, tipología y diversidad
La propuesta formativa	Necesidades sentidas del claustro, motivación e interés, existencia de un problema real al que dar respuesta, el formador, los recursos utilizados
El formador	Experiencia, formación, concepciones y creencias, modelos teóricos, trayectoria, objetivos y retos personales y profesionales, implicación emocional, seguridades e inseguridades, competencias profesionales, actitud y rol

En opinión de los participantes la cantidad de factores que pueden condicionar la formación en centros es muy elevada. Por eso, resulta importante que las sesiones de formación se preparen específicamente para cada uno de los centros con los que se trabaja, porque el contexto de cada uno de ellos provoca la coexistencia de diferentes realidades que no pueden ser obviadas si se quiere garantizar la transferencia de la formación recibida.

Precisamente este fue uno de los elementos menos valorados del Proyecto Atlántida. La estructura que se siguió provocó que los asesores no dispusieran del tiempo suficiente ni los recursos necesarios para realizar las adaptaciones oportunas: “La formación de Atlántida nos procuraba unas sesiones modelo que implantábamos en los centros, y claro eso no funcionaba, nos íbamos todos con la misma propuesta, independientemente del centro al que

fuéramos” (S27) “Creo que deberíamos estar más tiempo en los centros, poder observar, escuchar y luego ver cómo les puedes ayudar. Yo creo que la manera de ayudar pasa por estar un poco más en los centros” (S1)

*¿Cómo valora el colectivo de asesores la acogida del modelo de competencias básicas en nuestra comunidad autónoma?*

Un grupo de asesores responde esta pregunta dirigiendo su valoración hacia los propios centros escolares, manifestando que los centros no han puesto en práctica el cambio real que el modelo competencial exigía:

El profesorado sólo está interesado en rellenar una programación por competencias de cara a la inspección educativa, sin hacer ninguna reflexión al respecto, sin debate, si es así, el modelo de competencias básicas no será muy útil para la comunidad educativa. (S1)

El resto del colectivo, esgrime diversas afirmaciones relacionadas con el papel que ha desempeñado la administración educativa a lo largo del proceso. Las afirmaciones adquieren tonalidades diversas y manifiestan que:

- Las competencias no han llegado en el momento más oportuno y que las reformas deben nacer de los mismos docentes y no de la administración:

“Los centros docentes han vivido la formación en centros sobre competencias básicas con ansiedad” (S14)

“La administración ha implantado esta formación desde la verticalidad como siempre. No han sido los centros quienes han determinado y sentido la necesidad, y estas circunstancias han influido en la acogida de la formación y de las competencias básicas” (S15)

- La Conserjería cometió un error de planificación, al coincidir su formación sobre competencias básicas y el asesoramiento que debían impartir en los centros educativos, lo cual introdujo una enorme ambigüedad en su rol de asesor:

Como asesores tendríamos que haber tenido un año de margen y no formarnos al mismo tiempo que los docentes porque esto nos ha provocado una inseguridad muy grande. Si tu quieres dar una buena formación debes estar bien formado y este no era nuestro caso (S47)

- Se produjeron ciertas contradicciones en las decisiones que se tomaron desde los diferentes servicios: “Hemos conjugado tres modelos pedagógicos sobre competencias básicas, más las orientaciones de inspección educativa, y debería haber habido un poco de planificación y consenso previo” (S46).
- Se echa en falta una evaluación de la transferencia, ya que la inversión de recursos ha sido tan elevada, el colectivo plantea la necesidad de conocer cuáles han sido los resultados: “Me gustaría saber qué repercusiones ha tenido la cantidad enorme de trabajo que hemos realizado, la inversión de tiempo y esfuerzo que hemos realizado, tanto nosotros como los propios docentes” (S22).

Finalmente, el estudio constata que una de las reflexiones más repetidas por los participantes es la necesaria implicación y colaboración con el Servicio de Inspección Educativa, de lo contrario las contradicciones en la práctica se acentúan y el papel del asesor es infravalorado:

“Los centros nos comentan que no podemos llegar nosotros pidiendo unas cosas cuando los inspectores reclaman otras” (GD,S1)

Los centros no tienen claro cuáles son nuestras funciones, atribuciones, competencias y hasta qué punto tenemos capacidad de intervención; la figura del asesor no es la misma que la del inspector y, a veces, hay conflictos entre lo que nosotros predicamos y lo que pide la autoridad administrativa. (S31)

Se tendría que unificar la figura de inspector y asesor, porque está creando conflictos, de hecho a los asesores no nos ven como personas que tengamos capacidad operativa, sino solo para ayudar en aquello que previamente se ha acordado con el inspector. (S31)

En cualquier caso, sorprende que la propia Administración no haya llevado a cabo ningún tipo de estudio sobre el impacto que la formación ha tenido entre el colectivo de docentes, averiguando aspectos como los siguientes: ¿Qué opinión tienen los docentes sobre las competencias básicas? ¿Cómo las entienden? ¿Cómo creen ellos que deben ser implementadas? ¿Qué cambios organizativos implican las competencias básicas? ¿Qué necesidades tienen como colectivo para afrontar un modelo educativo por competencias? Ç

## 5. Discusión

Introducir las competencias básicas en los sistemas educativos ha sido una apuesta prioritaria en esta última década, dando lugar a una extensa y creciente bibliografía sobre el tema. Son muchos los países (Estados Unidos, Quebec, Suiza, Bélgica, Francia, Luxemburgo,...) que en estos últimos años han introducido las competencias básicas en sus reformas educativas. Sin embargo, el enfoque competencial convive con prácticas y políticas nacionales que caminan en direcciones no siempre coincidentes. Su puesta en práctica, aunque de alcance mundial, viene siendo impulsada y promovida por organismos internacionales que trabajan desde perspectivas prioritariamente económicas. Esto está provocando algunas voces críticas, como las manifestadas por Le Boutin y Julien (2000), Crahay (2006) o Hirt (2009), quienes señalan que:

1. Detrás del enfoque competencial se esconden objetivos esencialmente económicos relacionados con las exigencias del mercado laboral;
2. El enfoque supone un abandono de los conocimientos;
3. No se sustenta ni en el constructivismo educativo ni en las pedagogías progresistas;
4. Lejos de promover la innovación educativa, el enfoque conduce a los maestros en una burocracia rutinaria
5. Es un elemento de desregulación que refuerza la desigualdad (social) del sistema educativo

Dos son los puntos centrales que el debate sobre competencias está planteando: En primer lugar, la revisión de los currículos en los diferentes países, con el ánimo de introducir un marco de referencia común para fortalecer la construcción de la Unión Europea, tal como se recoge en la web KeyCoNet (<http://keyconet.eun.org/>), red que coordina la política europea sobre las competencias clave y que tiene la misión de identificar y analizar las iniciativas de desarrollo de dicho enfoque en varios contextos europeos. Sobre este tema merece la pena consultar el artículo de Rey (2013b), ya que analiza y compara las peculiaridades de cada país, a la vez que presenta los principales dilemas que esconde el debate (marco común o preservación de la identidad cultural de cada país, el retorno a lo

básico o las nuevas alfabetizaciones, la defensa de los saberes académicos o habilidades profesionales...).

En segundo lugar, el enfoque competencial remete a la universalización de la calidad de las prácticas escolares. La mejora escolar depende de que los profesores asuman las competencias básicas y empiecen a aplicarlas; éste es, sin duda, el mejor filtro para evaluar su eficacia. Como se pone de manifiesto en nuestro estudio, no siempre resulta fácil. La administración invirtió un periodo de tiempo reducido en la etapa de sensibilización, se precipitó en la toma de decisiones y no dejó que las propuestas formativas contaran con el tiempo mínimo para su desarrollo. Esto incidió en la formación y en el rol que desempeñaron los asesores, quienes experimentaron varias contradicciones: entre la misión encomendada por la administración y el papel en los centros, entre la formación recibida y su experiencia, y, entre su oferta a los centros y las necesidades sentidas por el profesorado.

El modelo formativo propuesto no contempló suficientemente el hecho de que las competencias básicas abanderan la ineludible revisión que debe experimentar la institución escolar al quedar en entredicho su función. Quizás si el profesorado hubiera afrontado el interrogante básico sobre el sentido de la institución escolar en el siglo XXI, hubiera percibido las competencias básicas como una necesidad formativa real, interpretándolas como un desafío para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, y como una oportunidad para realizar cambios e innovaciones en el ámbito organizativo y metodológico, en las creencias y concepciones que impregnan sus actitudes y sus actuaciones docentes.

## 6. Conclusiones

Entre las conclusiones principales de la investigación, destacan las siguientes:

- En el periodo analizado, la administración apostó por dos modelos formativos bastante dispares. Se pasó de un modelo que unificaba y aplicaba una misma propuesta a todos los centros escolares a otro que permitía desarrollar itinerarios y tareas heterogéneas y diversas.
- En ambos modelos, la administración otorgó a los equipos de asesores adscritos a los CEP la responsabilidad y el liderazgo de implementar las competencias básicas mediante procesos de formación en centros.
- Esto supuso que los asesores se vieron involucrados de forma simultánea en dos procesos diferentes: a la par que recibían formación sobre el enfoque competencial, debían liderar acciones formativas en los centros escolares sobre esta misma temática.
- Un grupo reducido del colectivo de asesores manifestó una visión negativa de las competencias básicas. Sin embargo, este grupo también lideró procesos de sensibilización y formación en centros.
- Se detecta una contradicción entre la misión encomendada por la administración educativa a los asesores y las creencias que este colectivo manifiesta en torno al rol que debe desempeñar al liderar la formación en centros.
- Aunque durante el primer año los asesores aplicaron unas mismas orientaciones y pautas, se mostraron partidarios de no intervenir de manera homogénea en los centros educativos, para poder ajustarse al camino recorrido en cada centro.



- Los asesores enumeran una amplia cantidad de factores que pueden condicionar la formación en centros, así como la necesidad de tenerlos presentes cuando se planifica cualquier proceso formativo.
- Al valorar la propuesta seguida por la administración educativa, los asesores detectan diversos errores y contradicciones, los cuales ponen de manifiesto una cierta precipitación en las decisiones, una falta de coherencia entre los distintos servicios y agentes implicados, así como la ausencia de una evaluación al final.

El estudio realizado nos ha brindado la oportunidad de recoger algunas orientaciones de mejora, propuestas que han sido discutidas y contrastadas a fin de aportar algunas reflexiones al respecto:

- Las decisiones administrativas deberían tomarse de forma participativa, contando con la voz de la comunidad educativa, ampliando así, en parte, las posibilidades de éxito de las acciones desarrolladas. Parece conveniente que la administración huya de una visión uniforme de los centros escolares, desde la cual se homogeneízan las propuestas.
- Al mismo tiempo, se recomienda unir los esfuerzos de las diversas administraciones educativas (estatal, autonómica y local), de modo que apueste por un marco común y por una oferta educativa compartida socialmente, tal como recomienda la OCDE (2013)
- Tal y como se desprende del estudio, los centros escolares son necesariamente diferentes. Admitir este hecho es el primer paso para apostar por una política que favorezca una auténtica autonomía de centros, desde la cual es posible articular equipos y proyectos de innovación responsables y relevantes.
- Los asesores de los CEP pueden ser agentes valiosos para desarrollar la formación en centros siempre que se asegure que, previamente, han recibido la formación necesaria para ello o tienen experiencia relevante sobre el tema. Sin embargo, su labor principal radica en facilitar que cada centro encuentre un itinerario formativo propio, detectando quien o quienes pueden asumir el liderazgo.
- Los centros en los cuales se desarrollen programas de formación deben adquirir un compromiso, no sólo de continuidad, sino de transferencia a la práctica docente.
- Los equipos pedagógicos de cada CEP deben consensuar protocolos de formación en centros para dotar de cierta coherencia a la formación, pero estos deben ser suficientemente flexibles: o se contextualizan las propuestas de cambio o estas fracasan.
- Es urgente disponer de información que permita valorar el grado de transferencia de la formación realizada en los centros sobre competencias básicas. Esta evaluación debería incluir a todos los agentes implicados (docentes, asesores, alumnado, familias y administración) y debería relacionarse con los datos procedentes de las evaluaciones diagnósticas sobre competencias básicas que posee la administración.

En resumen, es hora ya de iniciar estudios que nos permitan comparar las intervenciones efectuadas en nuestro territorio con el resto de comunidades, recogiendo la voz de otros agentes educativos como la inspección o los equipos técnicos de cada región. Hay que recordar que el papel de las administraciones autonómicas resulta determinante en multitud de aspectos, tales como: fijar los elementos prescriptivos de los currículos autonómicos; normar las actuaciones que han de llevar a cabo los centros escolares; decidir los límites de la autonomía pedagógica y organizativa; ordenar el tipo de procesos que deben

llevar a cabo los centros educativos; o decidir procesos de formación, divulgación y sensibilización.

Recoger tales evidencias, puede alentar el ánimo y permite mostrar a la sociedad el valor y la riqueza de las innovaciones que desarrollan algunos centros, porque lo que está en juego no son sólo las competencias, sino la capacidad de mejora de nuestros centros escolares. No tiene mucho sentido dejar que las modas y los avatares políticos desmonten nuestra historia más reciente y nos impidan incrementar la calidad de nuestro modelo educativo.

### Referencias bibliográficas

- Aránega, S. (2010). *La programación de las competencias en educación primaria*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Bolívar, A., Moya, J. (Coord.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. España: Proyecto Atlántida.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Bolívar, A. (Coord.) (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: WoltersKluwer.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants. Montréal: Editions Nouvelles
- Cabrerizo, J.; Castillo, S.; Rubio, M.J. (2007). *Programar y enseñar por competencias: Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, A. (2011). La evaluación de las competencias culturales de los líderes mediante el inventario de adaptación cultural. *Revista de investigación en Psicología*. 29 (3).
- Cañal, P. (2012). ¿Cómo evaluar la competencia científica? *Investigación en el aula*, 78.
- Cañas, A.M.; Martín-Díaz, J.; Nieda, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crahay, M., (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154)., 97-110.
- Coll, C. (2006). Lo básico en educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8(1). Montréal <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Convocatòria pública de projectes d'innovació pedagògica (2009-2010). Recuperado de [http://weib.caib.es/Documentacio/pip\\_ccbb\\_0910/convocatoria\\_.htm](http://weib.caib.es/Documentacio/pip_ccbb_0910/convocatoria_.htm)
- Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives (2009). Orientacions per a l'elaboració de la concreció curricular i de les programacions didàctiques. Recuperado de [http://cbib.caib.es/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=58:orientacions-per-a-l%27%99elaboraci%C3%B3-de-la-concreci%C3%B3-curricular-i-de-les-programacions-did%C3%A0ctiques&Itemid=164](http://cbib.caib.es/index.php?option=com_k2&view=item&id=58:orientacions-per-a-l%27%99elaboraci%C3%B3-de-la-concreci%C3%B3-curricular-i-de-les-programacions-did%C3%A0ctiques&Itemid=164)
- Dumont, H.; Istance, D. ; Benavides, F. (2012). *The nature of learning. Using Research to Inspire Practice*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/50300814.pdf>

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Graó.
- EURYDICE (2002). Key topics in education in Europe. Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report 2: Teacher supply and demand at general lower secondary level (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice)., 169.
- Flick,U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid, Morata
- García, L.; López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734833>
- García, M.M. (2011). *Evolución de actitudes y competencias matemáticas en estudiantes de secundaria al introducir geogebra en el aula*. Tesis doctoral
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Wisniewski, J. (2009).
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Key Competences in Europe (2009). *Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. CASE Network Reports, (87). 328. [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1517804](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1517804)
- Herts, A. (2011). La formació sobre les competències bàsiques a través dels projectes d'innovació pedagògica. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a Les Illes Balears.*, 2, 273-280. Recuperado de <http://www.innovib.cat/numero-2/resum28.php>
- Hirt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009
- Huix, A.; Isern, E.; Seira, I. (2013). El trabajo por tareas integradas. *Cuadernos de pedagogía*, 434, 35-39
- Knapp, K.; Seidlhofer, B.; (2009). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Walt De Gruyter & Co
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Ramírez, A. Lorenzo, E. y Marín V. (2010). ¿Área o competencia básica? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (5). <http://www.rieoei.org/deloslectores/3584Ramirez.pdf>
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Marina, J.A.; Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid. Alianza Ed.
- Monereo, C. (coord.). (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona. Graó.
- Moreira, M.A. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en el Aula*, 24.

- Niss, M. (2003). *Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges*, Bernard L. Madison and Lynn Arthur Steen, Editors, National Council on Education and the Disciplines, Princeton, New Jersey.
- OCDE. (2002). *Définitions et sélections des compétences (DESECO): fondements théoriques et conceptuels*. Neuchâtel: OFS.
- OCDE (2005). *Proyecto DeSeCo. La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de [http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.portalstat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf)
- OCDE (2013). *Trends Shaping Education 2013*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/ceeri/trendsshapingeducation2013.htm>
- Ortega, J.L.; Vázquez, P. (2010). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en Educación Primaria*. Madrid: WoltersKhower.
- Pagès, J. (2009). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 187
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie...: Développer des compétences ou enseigner des savoirs?* Paris: ESF Editeur
- Pinya, C. (2012). *Els assessors del CEP en la formació permanent del professorat no universitari*. Tesis doctoral. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/97302>
- Pro, A.; Miralles, P. (2009). El currículum del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Education. Siglo XXI*, 27(1), 59-96.
- Puig, J.M.; Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa*. Madrid: Alianza Editorial
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, O. (2013a). Key Skills à Dublin : comment élèves et enseignants travaillent avec les compétences clés. *Carnet de recherche Eduveille*. Recuperado de <http://eduveille.hypotheses.org/5530>
- Rey, O. (2013b). Les compétences clés dans l'enseignement obligatoire en Europe : fantasmes et réalités pédagogiques. Recuperado de <http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/?p=414>
- Romainville, M. (1996). *L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation*. *Enjeux*, (37-38), 132-142
- Rychen, D. y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de cultura económica
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (2nd ed.)*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardiff, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3).

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, Síntesis.

Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó