

## **La búsqueda de un modelo de evaluación competencial en educación básica. Un estudio de caso en el colegio los pinos de Algeciras**

### **Search for a competency-based assessment model in basic education. A case study in los pinos school in Algeciras**

DOI: 10.46932/sfjdv2n4-067

Received in: March 1st, 2021

Accepted in: May 30th, 2021

**Palma Tonda Rodríguez**

Doctora en Pedagogía. Licenciada en Ciencias Físicas

Colegio Los Pinos

Tamarindo s/n. 11205 Algeciras. Cádiz (España)

E-mail: palmatonda@hotmail.com

#### **RESUMEN**

Entre el conjunto de los parámetros que miden la calidad de los sistemas educativos, se encuentra la evaluación, el elemento curricular que lo abarca todo, convirtiéndose en la pieza clave del dispositivo pedagógico (Sanmartí y Jorba, 1993). En estos momentos, la educación, y con ella la evaluación educativa, se encuentra inmersa en un proceso de transformación hacia un nuevo paradigma de la educación basado en competencias (EBC). Un modelo que asigna a la escuela una nueva función, dirigida a formar ciudadanos competentes, preparados para resolver problemas en situaciones reales, con capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

El panorama de la educación española, medido en porcentaje de fracaso escolar, requiere que se adopten medidas urgentes al respecto. Y, aunque tocar la evaluación educativa siempre es un tema de controversia por las consecuencias implícitas, tanto sociales como económicas, muchas investigaciones (Tonda y Medina, 2013) confluyen en que, solo tocando la evaluación desde el nivel micro del sistema, puede modificarse el currículo y, para ello, se necesita una transformación en la mentalidad docente.

Y mientras los docentes se resisten a dejar sus metodologías tradicionales, una alerta sanitaria mundial paraliza sus actuaciones, haciéndoles dudar de su modelo educativo. El nuevo panorama de la educación basado en competencias (De la Orden, 2011) encuentra su oportunidad abriéndose paso entre las enseñanzas tradicionales basadas en la evaluación de objetivos educacionales y apostando por la evaluación competencial.

En ese contexto se desarrolla la tercera fase de esta investigación (Tonda, 2012), que culmina con la implementación de un modelo de evaluación competencial en un centro educativo de Algeciras (Cádiz), el colegio Los Pinos, en sus etapas desde Infantil a Secundaria.

Reinventar la evaluación, utilizando la adversidad como una oportunidad para crecer y transformarse, a través de la formación de grupos colaborativos de docentes que trabajan la investigación-acción. Utilizando estrategias formativas basadas en la elaboración de mapas evaluativos competenciales y en la reflexión vertical para encontrar la escalera de contenidos más ajustada que permita conseguir el desarrollo competencial pleno del alumnado.

**Palabras claves:** mapas de competencias, evaluación competencial, competencia evaluadora docente, formación docente, educación del siglo XXI.

## ABSTRACT

Educational assessment, the key piece of the pedagogical device (Sanmartí y Jorba, 1993), along with the rest of the parameters that measure the quality of education systems, is undergoing a process of transformation towards a new paradigm of education based on competences (EBC). A model that assigns a new role to schools, aimed at training competent citizens, prepared to solve problems in real-life situations, with the ability to learn throughout life.

The picture of education in Spain, measured in terms of school failure rates, requires urgent action. And, although touching on educational assessment is always a matter of controversy because of the implicit consequences, both social and economic, many studies (Tonda and Medina, 2013) agree that the curriculum can only be modified by touching on assessment at the micro level of the system and, for this to happen, a transformation in the mentality of teachers is needed.

And while teachers are reluctant to abandon their traditional methodologies, a global health alert paralyses their actions, causing them to question their educational model. The new landscape of education based on competences (Ministerial Order, 2011) finds its opportunity to break through traditional teaching based on the assessment of educational objectives and to focus on competency-based assessment.

It is in this context that the third phase of this research is developed, culminating in the implementation of a competence assessment model in an educational centre in Algeciras, in its stages from Pre-school to Secondary Education.

Reinventing evaluation, using adversity as an opportunity for growth and transformation, through the formation of collaborative groups of teachers working on research-action. Using training strategies based on the development of competency-based assessment maps and on vertical reflection to find the most appropriate content ladder to achieve the full competency development of students.

**Keywords:** competency maps, competence evaluation, teaching evaluator competence, teacher training, 21st century education.

## 1 INTRODUCCIÓN: UNA APUESTA POR LA EVALUACIÓN COMPETENCIAL TRAS LA PANDEMIA

Los sistemas educativos se encuentran inmersos en un proceso de transformación hacia un nuevo modelo educacional. Un modelo que demanda ciudadanos preparados para resolver problemas en situaciones reales inéditas y que posean capacidad de aprender por sí mismos a lo largo de toda la vida, capaces de decidir qué mundo quieren y por quién tienen que ser dirigidos para conseguirlo. Ciudadanos que se replanteen verdades absolutas y dispongan de las herramientas suficientes para diferenciar entre artificio y realidad.

La formación académica ya no se valora por cuánto conocimiento acumulas, sino por cuánto sabes resolver, hacer, cuánto sabes ser y cómo eres capaz de utilizar esos saberes en un determinado contexto para la resolución de un problema auténtico. La formación del siglo XXI se valora en términos de competencias. Como consecuencia, desde comienzos de la primera década, el modelo educativo tradicional atraviesa una fase crítica en su existencia, intentando afrontar cambios que, desde su visión conservadora y su postura inmóvil, difícilmente pueden ser asumidos.

Poner en práctica este nuevo enfoque de la educación basado en competencias (EBC) está suponiendo un gran esfuerzo, en ocasiones infructuoso, para unos docentes que deben implementar los cambios que demandan las recomendaciones internacionales y las leyes educativas nacionales. Pasar de la escuela tradicional a la escuela de las competencias se ha convertido, más que en un cambio del currículo, en una transformación de la mentalidad del que enseña.

El enfoque EBC nace con el proceso de Bolonia en 1998 y llega a España en el año 2006, de la mano de la LOE. Entrando en conflicto con una educación tradicional basada en la asimilación de contenidos, que imperaba desde la LGE de 1970, pasando por la LOGSE de 1990. La LOE en 2006, trae por primera vez un concepto de competencias que la LOMCE en 2013 y la LOMLOE en 2021, terminan de perfilar.

Y, de repente, entre todo ese maremágnum de nuevos conceptos competenciales, acaece una alerta sanitaria mundial que paraliza, sin preguntar, las actuaciones docentes tradicionales, haciéndoles dudar de su propio modelo educativo. El 14 de marzo de 2020, con el estado de alarma nacional, se cerraron los centros escolares con el objetivo de frenar la propagación del coronavirus SARS-Cov2, que aún sigue asolando el mundo. En ese momento, la escuela considerada como el igualador de las desigualdades sociales y culturales se cierra hasta la finalización del curso escolar, con el consiguiente aumento de la brecha digital y, con ella, la ya dañada herida de los conocimientos. Las dificultades sociales y económicas golpean de lleno la vertiente educativa, y hacen vislumbrar un panorama complicado en el que debemos reconocer que no podemos seguir enseñando como lo hemos hecho hasta entonces.

El nuevo panorama de la educación, que ya se mostraba complicado antes del confinamiento y que difícilmente se iba implantando en las escuelas, hizo que los modelos educativos tuvieran que verse modificados de la noche a la mañana, apartando las enseñanzas tradicionales basadas en la evaluación de objetivos educacionales, donde el examen era el instrumento calificador por excelencia, apostando por el nuevo enfoque EBC. Sirva la adversidad como oportunidad de crecer, aprender y cambiar las mentes docentes.

Las instituciones han tenido que adaptarse y la dinámica de los procesos de enseñanza evolucionar adoptando un aprendizaje generativo que cubra las exigencias de la nueva sociedad. Las escuelas deben crear una conciencia única de trabajo, de supervivencia, de control ante las situaciones adversas apostando por la autorregulación, una competencia evaluativa docente imprescindible para ejercer una evaluación competencial. Asimismo, la evaluación formativa y formadora se constituye como el elemento clave que los docentes deben aprehender para avanzar en el EBC, se trata de los ojos que permiten controlar en cada momento qué está ocurriendo con el aprendizaje del alumno, detectando de forma individualizada las necesidades que presentan.

El profesorado debe generar herramientas de evaluación que mantengan el cordón umbilical con un alumnado que cada vez se siente más fuera de lugar en la escuela tradicional, implementando nuevas metodologías educativas e innovadoras formas de evaluar; realizar una selección de los conocimientos básicos que se quieren impartir y convertirlos en una herramienta para desarrollar el aprendizaje de competencias, a través de proyectos competenciales que permitan poner en práctica lo aprendido. El concepto de redefinir lo básico en educación básica nos invita a reflexionar sobre el exceso de contenidos que impartimos, dirigidos por las propuestas de los Reales Decretos.

“Desde el punto de vista educativo, la sobrecarga de contenidos en la Educación Básica tiene implicaciones muy negativas. La presión sobre el profesorado, teóricamente responsable de enseñar la totalidad de los contenidos incluidos en el currículo, se hace insoportable. La presión sobre los alumnos, obligados a “aprender” cantidades considerables de contenidos a los que no consiguen atribuir sentido, no es menor. La exigencia de “cubrir” los programas lleva a primar la cantidad de lo que “se ve” o se trabaja en el aula por encima de su asimilación y apropiación comprensivas. Unos programas sobrecargados son el caldo de cultivo de metodologías de enseñanza puramente transmisivas y uno de los principales obstáculos para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos” (Coll, 2004).

Y es que los docentes no se encuentran faltos de razón, no pueden estirar el horario escolar para introducir el desarrollo de un nuevo elemento, las competencias, cuando los contenidos que se exigen siguen siendo los mismos. La renuncia se vuelve ineludible, se renuncia a calidad en pro de la cantidad o se renuncia a la enseñanza de algunos elementos del currículo, reduciendo los propios contenidos o negando las competencias.

Es el momento de reposicionarnos como docentes dentro del nuevo panorama de la educación y coger las riendas de nuestra enseñanza.

## **2 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

La investigación que nos ocupa deviene de la necesidad de dar a conocer el estudio que, desde hace diez años, se está realizando en el Campo de Gibraltar (una comarca española del sur de Andalucía), sobre las actitudes que muestran los docentes y discentes hacia la evaluación competencial y que pretende encontrar evidencias que pongan de manifiesto el impacto que la nueva perspectiva educativa sobre el desarrollo de competencias, está teniendo en los procesos de evaluación docente.

Con la idea de tener una visión, tanto de la teoría como de la praxis de este enfoque educativo, se han realizado dos investigaciones paralelas y complementarias, una documental y otra experimental.

Una **investigación documental**, con carácter permanente, que tiene como objetivo indagar en la transformación que está teniendo lugar en la escuela del S. XXI y encontrar las claves del éxito de los sistemas educativos de alto desempeño, analizando los datos que ofrece la OCDE, los resultados PISA, y las investigaciones de instituciones dedicadas a evaluar la calidad de los sistemas educativos de diferentes

países. Los indicadores de la OCDE son medidores del estado de salud y bienestar de un país. En septiembre de 2020, España se despertaba con un 40.4% de paro juvenil, el más alto de toda Europa y un 29% de repetición en educación básica y un 18% de abandono temprano, frente al 13% y 11% de la UE, respectivamente. En Andalucía los datos se vuelven desalentadores, donde la repetición está en el 33.3 % y el abandono temprano es del 22%.

Por otro lado, el gasto en educación como porcentaje del PIB muestra la prioridad que un país otorga a la educación en relación al reparto general que hace de sus recursos y es en este sentido en el que el porcentaje que destina España a la educación básica es del 3.5% frente al 4.6 % de la UE (datos de 2018). El análisis de estos datos nos hace pensar acerca de la necesidad inminente de una profunda transformación educativa.

El trabajo documental debe estar siempre actualizado, orientando permanentemente la hipótesis de la investigación experimental, para dar respuesta al porqué de esa necesaria transformación de la educación.

El enfoque EBC queda vinculado a la demanda que la UE hace a sus países miembros en la búsqueda de los sistemas educativos de calidad. Se pide instruir competentemente a los futuros ciudadanos de la sociedad del S. XXI en la que no es mejor el que más conocimientos posee, sino el que más autonomía tiene, el que posee las mejores herramientas autoevaluativas y autorregulativas, pero sobre todo el que tiene la mejor actitud. La actitud multiplica cualquier conocimiento. Buscamos por tanto el justo equilibrio entre conocimientos, destrezas y actitudes. Buscamos el “ser competente”.

Los gobiernos de los diferentes países, inmersos en la búsqueda de la excelencia educativa, han realizado transformaciones estructurales importantes, pasando por el financiamiento de las instituciones educativas, la descentralización del gobierno a favor de las escuelas, los sistemas de control o la disminución de la ratio profesor-alumno. España, por el contrario, se ha centrado en las reformas y contrarreformas educativas.

Sin embargo, Barber y Mourshed (2008) concluyen en sus investigaciones que los países de más alto desempeño focalizaron sus esfuerzos en el profesorado, haciendo de la formación docente la clave del éxito. Las grandes reformas legislativas que se imponen en España no tendrán efecto si no se ven implementadas desde la escuela, a través de los docentes. El éxito educativo “depende de la implicación que se consiga a nivel micro del sistema” (Gairín, 2003: 121).

Y puesto que la investigación documental concluye que el éxito de los sistemas educativos radica en la calidad de su profesorado, surge la necesidad de adentrarse en la mente de los docentes, de oír a los protagonistas, a través de la **investigación experimental**, y diagnosticar cuáles son sus actitudes hacia los procesos de evaluación de competencias y cuáles las dificultades que se generan en las escuelas para llevar

a cabo la implantación del nuevo enfoque EBC. Tiene lugar en el Campo de Gibraltar, y posee carácter longitudinal, desarrollándose en tres fases, en los años 2011, 2019 y 2021. La fase 1 se distanció 8 años de la fase 2, y los resultados desvelaron, llamativamente, que la mente de los docentes apenas había sufrido transformación con relación a la evaluación competencial en ese período. Se culminó la investigación con una fase 3 de formación del profesorado en evaluación competencial.

**Fase 1:** realizada en 2011, cuya finalidad se centró en el análisis de las actitudes de los profesores y alumnos de educación secundaria hacia la evaluación competencial, desarrollándose una metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes. La metodología utilizada combinó los métodos cuantitativos con los cualitativos, proporcionando 416 encuestas tipo Likert y 30 entrevistas en profundidad a profesores y alumnos de diferentes municipios campogibaltareños.

“La recogida de información del profesorado se realizó mediante una escala de actitudes tipo Likert y un exhaustivo cuestionario. Para garantizar el rigor científico y valorar la calidad del instrumento se sometió a los criterios de validez interna: validez de contenido y validez de reacción a los instrumentos. La validez de contenido fue probada gracias a las aportaciones de expertos en la materia que actuaron como jueces utilizando los cuatro criterios de validación propuestos para ello: claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. La correcta expresión lingüística contó con el asesoramiento de un especialista en el idioma. La validez de reacción a los instrumentos fue llevada a cabo por la aplicación de la escala a una muestra de 25 profesores, los cuales tuvieron la oportunidad de opinar acerca de cada uno de los ítems contestados. Asimismo, el análisis correlacional aplicado evidenció ítems con baja correlación con el total de elementos, los cuales fueron valorados y algunos de ellos eliminados. Tras sucesivas depuraciones del instrumento, la escala de actitudes docente se conformó con 68 ítems. Los análisis de fiabilidad, a través del cálculo del coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach, dieron excelentes resultados, con un valor de 0.970. Se eligieron 6 posibles respuestas, de forma que no existiera una respuesta central, obligando a los encuestados a tomar decisiones sobre acuerdo (respuestas 4, 5 y 6) o no acuerdo (respuestas 1, 2 y 3)” (Tonda y Medina, 2013).

El análisis de los datos propició la demostración de una hipótesis mediante la cual se evidenció “cómo las variables profesionales y contextuales no influyen significativamente en las prácticas evaluativas de los profesores y, sin embargo, sí lo hace la calidad de la formación docente” (Tonda, 2012). Un 30% del profesorado encuestado en la fase 1, reconoce que nunca se ha formado más allá de los estudios universitarios realizados.

De manera que aquellos profesores que se forman mediante la indagación e innovación colaborativa han conseguido transformar sus prácticas evaluativas tradicionales y acercarlas al nuevo enfoque EBC.

**Fase 2:** realizada en 2019, trató de un estudio de caso en un centro educativo y analizó las actitudes evaluadoras de 25 docentes de secundaria hacia el desarrollo de las competencias de su alumnado. Se pretendía realizar una comparativa con ocho años de diferencia, que vendría a demostrar cómo la mentalidad docente apenas había evolucionado en relación a la evaluación competencial. Lo más



frecuente entre los docentes encuestados es utilizar procedimientos evaluativos escasamente pertinentes para determinar la adquisición de competencias y no se aplica un sistema de evaluación planificado. Asimismo, manifestaron el rechazo hacia la voluble ley educativa española. Los docentes siguen arraigados a una evaluación tradicional y entienden que el nuevo enfoque EBC desequilibra su sistema evaluativo. Y, aunque, existe un empeño sincero en innovación metodológica, acaba diluyéndose en una evaluativa tradicional que adora el examen como instrumento objetivo, fácil de aplicar y capaz de justificar las actuaciones docentes.

Un 76% de docentes encuestados en la fase 2, entiende que los Reales Decretos no les han ayudado a evaluar competencias, por el contrario, solo han añadido confusión a sus tareas de programación. Un 68% manifiesta que estas reformas acaban desestabilizando su sistema evaluativo y le aportan inseguridad.

Los resultados obtenidos en ambas fases concluyen que la investigación experimental y documental confluyen en el mismo punto, la necesidad de formación del profesorado. Nace así la fase 3 de la investigación, como implementación del modelo formativo-funcional para la evaluación competencial propuesto por Tonda y Medina (2013).

El trabajo cooperativo realizado por los docentes de nuestro estudio de caso, durante el confinamiento, ha descubierto grandes carencias en las metodologías tradicionales, entre las que se encuentra la falta de autonomía que posee el alumnado para aprender. Es por ello que uno de los objetivos de la escuela de las competencias debe ser el desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo, consolidando el aprendizaje autónomo. Durante tiempo se ha hablado del cambio de roles profesor-alumno, que a través de metodologías innovadoras como el Flipped Classroom, algunos docentes atrevidos intentaban llevar a cabo, la idea de que el profesor dejase de ser el poseedor de la verdad, el elemento educativo dedicado a transmitir todos los conocimientos de manera unidireccional, y se convirtiera en un facilitador del aprendizaje, en un guía, daban paso a un nuevo enfoque de la enseñanza, traspasando la responsabilidad al alumnado y desarrollando su autonomía. La base del desarrollo de la competencia para la autonomía es la diversificación de los tipos de evaluación; pasando la heteroevaluación hacia la coevaluación y autoevaluación, principalmente esta última cobra especial protagonismo.

**Fase 3:** tuvo lugar a lo largo del curso 2020-2021, impulsada por el tiempo de confinamiento durante la pandemia y ha consistido en la formación en competencias de un grupo de 30 profesores del colegio Los Pinos de Algeciras (Cádiz, España), en las etapas de educación básica. Dicha fase comienza con la realización de una encuesta al profesorado, tipo escala Likert, en junio de 2020, tras el confinamiento, que revela los miedos del profesorado a abandonar la enseñanza tradicional y la evaluación

mediante exámenes. Los exámenes, que siempre fueron la herramienta de evaluación por excelencia, en la enseñanza virtual no tuvieron cabida. Solo el 5% del profesorado encuestado manifiesta que el examen sigue siendo el instrumento necesario para evaluar y que el resto de instrumentos no evalúan la realidad del conocimiento adquirido, sin embargo, un 95% ha cambiado su visión, coincidiendo en que en la educación virtual la adquisición de conocimientos debía relegarse ante el desarrollo de competencias. Los conocimientos estaban en los libros, pero las herramientas para buscarlos, organizarlos, analizarlos y aplicarlos eran herramientas competenciales que había que enseñar a toda velocidad.

Durante el confinamiento, los docentes, alejados físicamente de la escuela, detectaron un alumnado sin autonomía ni capacidad de aprender por sí mismo y carente de competencias y destrezas de aprendizaje. Y tuvieron que cambiar la hoja de ruta. En cuatro meses y a un ritmo vertiginoso se aprendió más sobre competencia digital e innovación educativa que en los últimos ocho años.

Por otro lado, el profesorado tuvo que enfrentarse al mundo virtual con una mediocre competencia digital que, entendiendo la inminente necesidad de su adquisición, debieron desarrollar a marchas forzadas y es que “la educación de calidad ya no sólo se enfoca en el uso de libros, los apuntes y la participación en clases, sino también en compartir espacios de aprendizaje a partir de los recursos tecnológicos (ordenadores, programas, medios audiovisuales, etc.) para que el estudiante tenga un complemento a nivel interactivo que aporte al desarrollo de los conocimientos” (Quispe y Huaman, 2021).

En ese momento, obligados por las circunstancias, se apostó por la evaluación de competencias y el trabajo por proyectos holísticos, y así se inició una transformación en la estructura mental de los docentes que, anteriormente, no se había producido pese a la presión legislativa.

La formación se hace imprescindible para los veteranos que trabajan y se esfuerzan apostando por un modelo formativo donde la adquisición de los conocimientos en el alumnado posee la mayor relevancia. Pero también a los profesores noveles, puesto que la formación en la universidad de futuros maestros es confusa respecto a la evaluación de competencias y cuando el profesor novato llega a las aulas se encuentra con que se sigue haciendo lo de siempre, cuando fuimos alumnos, fuimos evaluados mediante exámenes y se nos valoraba cuánto cabía en nuestras cabezas, y cuando volvemos a las aulas en forma de profesores encontramos que nuestros compañeros, de los que nosotros vamos a aprender, siguen haciendo lo mismo, aprendemos de los más veteranos, pertenecientes a la antigua escuela, y acabamos entrando un bucle que parece no tener fin.

Actualmente el centro se encuentra en pleno proceso de cambio hacia una nueva educación basada en competencias, donde la estrategia transformadora es una formación del profesorado que sigue las etapas de la metaevaluación de la competencia evaluadora docente propuesta por Tonda (2012 y 2020):



1. Reflexionar y reconocer el impacto de lo que hacemos como docentes para impulsar la transformación mental y curricular, encontrando nuestras finalidades educativas (llenar de conocimientos a los alumnos como si de recipientes se trataran o enseñar cómo aplicar dichos conocimientos).
2. Crear líneas de trabajo curriculares afines a cada etapa y enmarcadas en un mismo estilo de enseñanza y, sobre todo, coherentes con las finalidades educativas.
3. Estudiar las posibilidades metodológicas diversas que permitan la travesía hacia una educación híbrida (digital-analógica), donde el libro de textos pierda el protagonismo.
4. Generar estrategias que permitan el crecimiento de los alumnos en autorregulación y autonomía en los centros y en sus aprendizajes.
5. Transformar las prácticas evaluativas docentes tradicionales y acercarlas al nuevo enfoque de la educación basado en competencias, mediante procesos de formación basados en la investigación e innovación colaborativa entre docentes.
6. Apostar por la metacognición a través de una evaluación formativa y formadora basada en la auto y coevaluación.

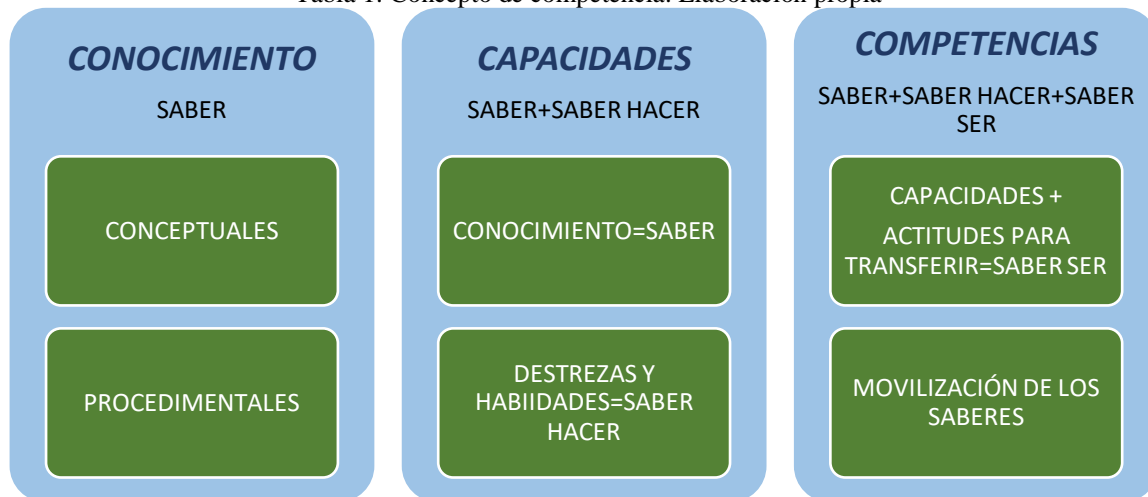
### **3 FORMACIÓN DOCENTE EN EVALUACIÓN COMPETENCIAL**

Según De la Orden (2011), el nuevo enfoque de la educación basado en competencias posee un doble discurso debido a la doble concepción que encierran las competencias. Por un lado, se identifican con la integración de conocimientos, destrezas y actitudes (Tabla 1) que una vez asimilados, pueden movilizarse para resolver problemas auténticos y, por otro lado, se trata de aplicar dichas capacidades integradas en el desempeño de un rol específico en un contexto determinado de manera exitosa.

“Un constructo de tal complejidad no puede seguir midiéndose como hasta ahora se ha hecho con los exámenes tradicionales que evalúan conocimientos, se hace necesario disponer de evidencias claras que determinen el grado de adquisición de las competencias por los estudiantes. Esto requiere diversificar las estrategias evaluativas y establecer un sistema de evaluación que tenga coherencia y validez educativa, que recoja la diversidad del concepto competencial y sea capaz de determinar en qué grado la conducta del alumno se corresponde con la competencia deseada” (Tonda, 2020).

La obligada pregunta es, ¿cómo puede evaluarse un objeto de tales características?

Tabla 1: Concepto de competencia. Elaboración propia



El gran reto del plan de formación docente consistía en dar respuesta a la pregunta planteada, lo que requería extraer de la confusa normativa (ver el Artículo 7. La evaluación de las competencias clave, de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato) el “qué enseñar” y “cómo evaluar”. Y entrañaba la creación de variedad de instrumentos que permitieran evaluar el proceso de manera formativa y formadora, capaces de corregir errores durante el proceso, haciendo partícipes a los alumnos de su aprendizaje, generando mecanismos de auto y coevaluación discente. Y es que la fase experimental evidencia, según las encuestas realizadas a los propios alumnos, que aquello que no se evalúa y califica no se aprende.

El plan de formación se fundamentaba en investigar en la práctica, innovar, compartir, cooperar y trabajar en una misma dirección por un fin común. Los grupos de trabajo adoptaron un objetivo general común, consistente en crear una estructura metodológica de enseñanza y evaluación formativa sólida basada en el esfuerzo y que desarrollase las competencias en el alumnado, convergiendo en unos criterios de calificación que aportaran transparencia a la evaluación. Así, apoyados en el modelo formativo-funcional se tendió el puente entre la evaluación tradicional y la evaluación competencial gracias a la elaboración de los *mapas de competencias* y la *escalera de contenidos*. Además de un objetivo general, los objetivos específicos que propusieron los equipos de formación docente fueron los que siguen:

- a. Elaborar una escalera de conocimientos entre cursos y entre etapas:
  - Realizar una secuenciación de contenidos (conocimientos y competencias) coherente entre ciclos y etapas, seleccionando lo realmente básico.
- b. Concretar la evaluación competencial por etapas:
  - Interiorizar el concepto de evaluación competencial y elaborar los **mapas de competencias**.

- Generar estrategias para hacer partícipe al alumno del nuevo modelo de evaluación mediante la auto y coevaluación.
- Idear proyectos competenciales para evaluar la puesta en acción de los conocimientos del alumnado para una evaluación holística.
- Aprender a rubricar, para hacer objetiva la evaluación subjetiva (como la que se realiza mediante la observación directa).
- Crear criterios de calificación comunes de contenidos y competencias que permitan traducir la evaluación en el código alfanumérico demandado por los Reales Decretos.

### 3.1 MAPAS DE COMPETENCIAS

La complejidad que entraña el mundo competencial hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga que desarrollarse en dos fases.

Una **fase de asimilación** en la que el alumno aprende conocimientos y se adiestra en el uso de técnicas, destrezas y actitudes, los integrantes básicos de las competencias, que no se convertirán en competencias hasta que, esos saberes, no sean movilizados y utilizados en un contexto real. Actuación que se llevaría a cabo en la **fase de aplicación**, donde el alumno aplicará lo aprendido, dándole utilidad a sus conocimientos en la resolución de problemas, utilizando los saberes apreñados en la fase de asimilación: saber, saber hacer y saber ser.

Un mapa de competencias es la oportunidad de crear una programación didáctica en la que prime el desarrollo de competencias ante los contenidos y en la que quede reflejado la diversidad de instrumentos evaluativos que van a permitir una adecuada retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La creación de los mapas de competencias aparece como un recurso clarificador docente que viene a simplificar la evaluación competencial. Su fundamentación teórica reside en el modelo de enseñanza formativo-funcional y debe contener dos tipos de evaluación, la analítica y la holística (Tabla 2). Ambas evaluaciones llevan asociadas tres intervenciones que se producirán de manera permanente en el proceso evaluativo:

-Comunicar y seguir evaluando: los criterios de evaluación, los errores y logros, los resultados.

-Retroalimentar y seguir evaluando: desde el momento que el alumno conoce los criterios, debe saber qué está consiguiendo en cada paso del proceso y qué puede hacer para mejorarlo.

-Calificar y seguir evaluando: cada aplicación de un instrumento puede traducirse en una calificación numérica de **carácter dinámico**, que podrá ser sustituida cuando se corrijan los errores tras la oportuna comunicación y retroalimentación.

Tabla 2: Elementos de la evaluación competencial.

	<b>EVALUACIÓN COMPETENCIAL</b>	
<b>EVALUACIÓN</b>	<i>ANALÍTICA</i>	<i>HOLÍSTICA</i>
<b>MODELO</b>	<i>FORMATIVO</i>	<i>FUNCIONAL</i>
<b>FASES</b>	<i>ASIMILACIÓN</i>	<i>APLICACIÓN</i>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<i>APRENDIZAJE DE LOS SABERES</i>	<i>APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS</i>
<b>OBJETO DE EVALUACIÓN</b>	<i>CONOCIMIENTOS</i>	<i>MOVILIZACIÓN DE LOS SABERES</i>
	<i>HABILIDADES Y DESTREZAS</i>	
	<i>ACTITUDES</i>	
<b>INSTRUMENTOS FORMATIVOS</b>	<i>RÚBRICAS ANALÍTICAS</i>	<i>RÚBRICAS HOLÍSTICAS</i>

Elaboración propia

La elaboración de cualquier mapa competencial (Tabla 3) parte de una premisa y es que el docente debe decidir cuál es su **finalidad educativa**, si prefiere poner en el centro del sistema educativo los conocimientos o su puesta en acción.

En cualquier caso, la idea que trasciende es que los objetivos educativos, el dónde queremos llegar, deben ser predecesores del cómo conseguirlo, de manera que la estrategia no nazca antes que la finalidad. Comprender qué queremos conseguir es la decisión más importante. El cómo lo haremos será el diseño del proyecto competencial que lo permita. Una vez clarificado, elaborar un **mapa de competencias** se convierte en un ejercicio completo de reflexión y revisión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluyen metodología, evaluación y calificación, coherentes con las finalidades educativas de cada docente.

Tabla 3: Ejemplo de mapa competencial de una materia del 1º curso de secundaria.

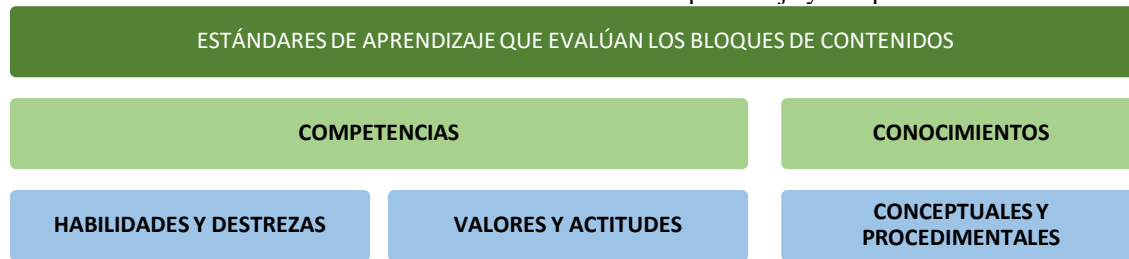
MATERIA Y CURSO		BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	1º ESO	MAPA DE COMPETENCIAS	
TEMAS DEL LIBRO		TEMAS 2, 3, 8, 9	EDITORIAL ANAYA	FINALIDAD	INVESTIGAR LA NATURALEZA, RESPETARLA Y PRESERVARLA
BLOQUE TEMÁTICO		BLOQUE 3, 4	SERES VIVOS, ECOSISTEMAS	TEMPORALIZACIÓN	PRIMER TRIMESTRE
EVALUACIÓN ANALÍTICA 80%					
PORCENTAJE DE LA NOTA		EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE		TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	
COMPETENCIAS	60%	HABILIDADES Y DESTREZAS	SUBCOMPETENCIA	INSTRUMENTOS	
COM LING	10		COMPRENDE TEXTOS DE CARÁCTER CIENTÍFICO	COMENTARIO DE TEXTO	
COM MAT	10		POSEE PERSPECTIVA Y ELABORA MAPAS A ESCALA	MEDIDAS ESPACIALES Y REPRESENTACIÓN	
COM CC	10		ARGUMENTA Y DEFIENDE PRINCIPIOS CIENTÍFICOS	REDACCIÓN ARTÍCULO CIENTÍFICO (CAMBIO CLIMÁTICO...)	
COM DIG	5		BUSCA INFORMACIÓN EN INTERNET Y LA DISCRIMINA	REGISTRO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DIGITALES	
COM AA	10		ANALIZA Y SINTETIZA LA INFORMACIÓN	MAPAS CONCEPTUALES	
COM CSC	5		TRABAJA COLABORATIVAMENTE	RÚBRICA ANALÍTICA	
SIEP	5		RECONOCE LAS OPORTUNIDADES PROFESIONALES	PLANIFICA LA GESTIÓN DE UN ALBERGUE EN EL PNA	
CYEC	5		COMPRENDE EL VALOR DEL PATRIMONIO NATURAL	DEBATE	
CONTENIDOS	30%		CONOCIMIENTOS	CONCEPTUALES Y PROCEDIMIENTALES	INSTRUMENTOS
CON 1	10	ECOSISTEMAS, COMPONENTES		PRUEBA ORAL	
CON 2	10	SUELO: FORMACIÓN Y DEGRADACIÓN		PRUEBA ESCRITA ABIERTA	
CON 3	10	PLANTAS, HONGOS Y LÍQUENES		PRUEBA ESCRITA CERRADA	
ACTITUDES	10%	ACTITUDES Y VALORES	ACTITUDES	INSTRUMENTOS	
ACTITUD 1	2,5		POSEE MOTIVACIÓN POR APRENDER Y CONFIANZA	ESCALA DE COTEJO	
ACTITUD 2	2,5		VALORA Y RESPETA SU ENTORNO NATURAL	CUESTIONARIO	
ACTITUD 3	2,5		ESFUERZO, CONSTANCIA Y DISCIPLINA	ESCALA DE COTEJO	
ACTITUD 4	2,5		GUARDA TURNO DE PALABRA EN DEBATES	RÚBRICA ANALÍTICA	
EVALUACIÓN HOLÍSTICA 20%					
PROYECTOS o TAREAS	PORCENTAJE DE LA NOTA	PROYECTO COMPETENCIAL: JARDÍN BOTÁNICO MEDITERRÁNEO		INSTRUMENTOS	
AUTOEVALUACIÓN	20	COMPETENCIAS = MOVILIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	ELABORA UN CROQUIS XY A ESCALA DEL JARDÍN BOTÁNICO Y ESTUDIA DENSIDAD DE POBLACIÓN	APLICACIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO-INFORME CIENTÍFICO. VALORADO POR RÚBRICAS HOLÍSTICAS	
COEVALUACIÓN	30		ESTUDIA FACTORES A-BIÓTICOS Y EVALÚA LA CALIDAD AMBIENTAL DEL ECOSISTEMA		
HETEROEVALUACIÓN	50		DEMUESTRA LAS RELACIONES DE ADAPTACIÓN DE LA FLORA AL MEDIO		

*Elaboración propia*

### 3.1.1 La evaluación analítica

Se trata de la evaluación del proceso de asimilación y está relacionada con un modelo de enseñanza formativo que se encarga de valorar si el alumno va adquiriendo los diferentes saberes y retroalimentando el proceso continuamente hasta su consecución. La evaluación analítica necesita conocer qué contenidos son necesarios para que el alumno actúe de forma competencial. Para llevarla a efecto, los docentes tendrán que remitirse a sus referentes normativos de la evaluación, los estándares de aprendizaje (el conjunto de estándares de aprendizaje, observables, medibles y evaluables, de un área conforma el llamado perfil del área y como los estándares están vinculados a determinadas competencias, a través de su redacción y por el currículo en sí mismo, el perfil del área permite identificar qué competencias se desarrollan y evalúan desde la misma. El conjunto de los estándares de aprendizaje evaluables de todas las áreas que se relacionan con una determinada competencia clave da lugar al perfil de esa competencia) y desgranar, en la complejidad de su redacción, cuánto hay de conocimientos (conceptuales y procedimentales) y cuáles son las competencias que encierra y, a partir de ellos, diseñar los instrumentos que permitan su evaluación (Tabla 4). Las etapas que se han de seguir son:

Tabla 4: Relación entre estándares de aprendizaje y competencias.



Elaboración propia

1. Seleccionar los contenidos que el alumno necesita para poner en práctica su proyecto competencial. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) siempre fue la gran apuesta de la formación docente para la evaluación de competencias. Fue durante el confinamiento cuando los contenidos se dejaron a un lado, cuando este tipo de metodologías ganaron, por su propio peso, y se implantó la evaluación auténtica. Y es que, si queremos adiestrar a nuestros alumnos en resolver problemas de la vida diaria, problemas que le sean de interés y necesidad, la ejecución de los proyectos competenciales es el camino adecuado. Requiere de valentía para descartar el contenido excedente que proponen las normativas vigentes y apartarse, en la medida de lo posible, de la esclavitud del libro de texto.
2. Detectar las competencias implícitas en la redacción de los estándares: actitudinales, lingüística, científica, digital... y describir las subcompetencias que tendrán que ser, primero, practicadas en la fase analítica y, después, movilizadas en el proyecto competencial del alumno.
3. Elaborar instrumentos de evaluación para cada subcompetencia seleccionada, manteniendo una relación unívoca instrumento-competencia, optando por instrumentos de evaluación formativa como las rúbricas. Es un error querer evaluar conocimientos y competencias con el mismo instrumento. No puede evaluarse un estándar de aprendizaje con un solo instrumento, puesto que contiene diversas competencias, también actitudinales, y conocimientos disciplinares. Constructos con distinto origen que no pueden medirse con el mismo rasero. La evaluación mediante rúbricas no puede complicar el proceso de evaluación, debe tender a la simplicidad. La rúbrica que proponemos la denominamos analítica y será aplicada en la fase de asimilación, contiene pocos criterios y, a lo sumo, cuatro niveles de logro, de forma que la mente del docente relacione rápidamente cada criterio de manera objetiva con el grado de asimilación. Una rúbrica analítica posee doble funcionalidad: permite evaluar formativamente para retroalimentar y permite calificar.
4. Convertir la evaluación procesual en calificación, aplicando a cada instrumento un peso evaluativo que se traduzca en porcentaje numérico. Los resultados de la fase 1 concluyen que para los alumnos



la evaluación es una nota y que es más importante aprobar que aprender y que para las familias (así opina el 75.3%) la evaluación consiste en la obtención de un título académico que les acredite y les permita conquistar un buen puesto de trabajo en la sociedad. Por otro lado, la normativa misma exige calificaciones para certificaciones y promociones. Todo esto nos hace proponer que, aunque es cierto que la calificación debe de desligarse de la evaluación formativa, el uso de cada instrumento evaluativo contenga las dos funciones: evaluar formativamente y calificar. La clave debe residir en que el instrumento puede volver a aplicarse y si ha habido regulación positiva, modificar la calificación previa (calificación dinámica).

- En la Tabla 5 se muestra un ejemplo de rúbrica analítica, elaborada en Excel, que puede utilizarse tanto en la evaluación formativa como en la sumativa y lleva asociada una transformación numérica que da lugar a una calificación, que en todo caso deberá ser dinámica. La clave de la calificación dinámica debe residir en que el instrumento pueda volver a aplicarse y, si ha habido regulación positiva, modificar la calificación previa.

Tabla 5: Rúbrica analítica para evaluar: “Analiza y Sintetiza la Información” como subcompetencia de la competencia Aprender a Aprender.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN		AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN	HETEROEVALUACIÓN			
				X			
	<b>CONTENIDOS</b>	CUALQUIER					
	<b>COMPETENCIAS</b>	APRENDER A APRENDER					
	<b>SUBCOMPETENCIA</b>	ORGANIZA LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN UN TEXTO MEDIANTE MAPAS CONCEPTUALES					
	<b>INSTRUCCIONES</b>	ESCRIBE "1" PARA CADA ASPECTO A EVALUAR EN EL NIVEL DE LOGRO CORRESPONDIENTE					
<i>HETERO</i>	<b>PROFESOR QUE EVALÚA</b>						
<i>CO</i>	<b>ALUMNO QUE EVALÚA</b>						
	<b>ALUMNO EVALUADO</b>						
<i>AUTO</i>	<b>ALUMNO QUE AUTOEVALÚA</b>						
		<b>NIVELES DE LOGRO</b>					
		SIEMPRE	A VECES	CON DIFICULTAD	NUNCA	CALIFICACIÓN	
ASPECTOS A EVALUAR	INCLUYE TODOS LOS CONCEPTOS IMPORTANTES DEL TEXTO		1			10	
	TODOS LOS CONCEPTOS PRESENTAN UNA CONEXIÓN ADECUADA MEDIANTE NEXOS				1	3	
	TIENE UNA ESTRUCTURA JERARQUICA COMPLETA Y EQUILIBRADA			1		6	
	LA ENTREGA FUE HECHA EN EL TIEMPO Y FORMATO ESTABLECIDO		1			10	
	SIN ERRORES ORTOGRÁFICOS				1	3	
	<b>MEDIA</b>					6,4	
OBSERVACIONES:							

Elaboración propia

### 3.1.2 La Evaluación Holística

Encontrada la finalidad competencial, el diseño del itinerario para conseguirla requiere de un profundo análisis. El docente estudia las posibles estrategias y los modos más prácticos para llegar al objetivo requerido. La clave reside en diseñar el proyecto competencial, el problema o la tarea, que el alumno debe resolver para ser “competente” y que vertebrará todo el aprendizaje.

Se trata de evaluar la fase de aplicación, y está relacionada con un modelo de enseñanza funcional, donde el conocimiento se convierte en aprendizaje cuando se lleva a la práctica. Esto requiere crear situaciones de aprendizaje variadas y estimulantes, planear tareas problemáticas auténticas y proyectos competenciales que aporten aprendizajes significativos y demanden la aplicación en diferentes contextos de los conocimientos aprendidos en la fase de asimilación.

En su ejecución el alumno deberá aplicar todos los conocimientos que se van adquiriendo mientras aprende analíticamente. En esta fase el alumno lleva el timón de su aprendizaje y el profesor se convierte en un compañero de viaje. Tendrá que utilizar sin ayuda del profesor todo lo aprendido en la fase de asimilación, para resolver ese problema basado en la vida real y cercana. Debe ser tan motivador que devuelva la curiosidad al alumno y lo impulse a demandar al profesor el aprendizaje de estrategias analíticas para su resolución. La evaluación del proyecto también debe quedar en manos del alumno, aplicándose estrategias de autoevaluación, de autorregulación y de autocalificación. Para ello es imprescindible que los alumnos pacten con sus profesores, desde el inicio del proyecto, los criterios de evaluación que servirán de referentes. Autoevaluar consiste en comprobar que el proyecto competencial que vamos realizando se ajusta, según unos criterios previos, a unos niveles de logros que se han establecido. No se trata de dar una valoración cuantitativa, sino una valoración cualitativa capaz de argumentar cuánto de cerca nos encontramos de conseguir esos criterios o cuánto nos hemos alejado y qué deberíamos hacer para alcanzarlos. Los profesores deben enseñar esta competencia evaluativa a sus alumnos, a través de la constancia, aportando modelos de corrección de errores que permitan reconocer los pasos mal ejecutados. La calificación que aporte el alumno sobre su propio desempeño debe estar justificada, basada en los criterios pactados y, si es aceptada por el profesor, debe formar parte de un porcentaje en la calificación final del proyecto.

La autonomía es la competencia imprescindible para el éxito académico, y solo puede conseguirse si el alumno es capaz de autorregular sus actuaciones en la forma de aprender, para ello debe comprender los criterios de evaluación pactados con el profesor, planificar el trabajo de su proyecto, autoevaluarse durante el proceso y regularlo, corrigiendo errores y reforzando los aciertos, y, finalmente, valorar los resultados obtenidos.

Como hemos comprobado, el enfoque mediante de mapas posee consecuencias en el resto de elementos del currículo, las metodologías deben ajustarse a lo que se quiere conseguir, los instrumentos se diversifican y los tiempos se relajan, disfrutando enseñando y aprendiendo, sin el peso de la norma y el exceso de contenidos de los libros de texto que nos encorsetan.

### 3.2 LA ESCALERA DE CONTENIDOS

Una vez elaborados los mapas de competencias surge la necesidad de comprobar que la selección de los contenidos básicos es coherente, y los aprendizajes quedan escalonados convenientemente según la madurez del alumnado. En la etapa formativa el profesorado de Primaria convino en que deben existir tres competencias clave que no pueden dejar de trabajarse en los seis cursos de la etapa y en todas las materias, son la competencia lingüística, la competencia para aprender a aprender y la competencia actitudinal, que mediante rúbricas sencillas podrían ser evaluadas con distinto grado de complejidad. Además, los conocimientos de la materia que se repiten permanentemente en los seis cursos podían seleccionarse para algunos cursos como contenidos y para otros utilizarse como herramientas para aprender competencias. Y, así, se incorporaron a la escalera de competencias que sintetiza toda la labor del profesorado (Tabla 6).

Tabla 6: Modelo para cumplimentar la escalera competencial de Educación Primaria.

MATERIA:		BLOQUE DE CONTENIDOS:				COMPETENCIAS BÁSICAS						
CONOCIMIENTOS						COM LING	INSTRUMENTOS	COM AA	INSTRUMENTOS	ACTITUDES	INSTRUMENTOS	
1º EPO	2º EPO	3º EPO	4º EPO	5º EPO	6º EPO							
						1º CICLO						
						2º CICLO						
						3º CICLO						

Elaboración propia

### 4 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación longitudinal, desarrollada en tres fases, han desvelado que, desde la primera toma de datos en 2011 hasta la segunda en 2019, los procesos de evaluación tradicionales que llevan a cabo los docentes no han sufrido transformación significativa, siendo pocos ajustados para implementar una enseñanza basada en competencias, evaluándose, principalmente, la adquisición de los contenidos disciplinares y pasando a un segundo plano el desarrollo de competencias en el alumnado.

Las encuestas docentes desvelaron el diseño de instrumentos destinados a la evaluación competencial es bastante pobre y la aplicación de exámenes se prioriza ante cualquier otro instrumento de evaluación. Las entrevistas al alumnado mostraron que las técnicas memorísticas son las más utilizadas por los estudiantes en la superación de los exámenes, escaseando las técnicas de elaboración para el aprendizaje.

Ni las recomendaciones de la UE, ni la implantación de sucesivas reformas educativas han conseguido modificar el sistema de evaluación tradicional del profesorado. Por el contrario, se han convertido en un impedimento para su crecimiento profesional, aportando inseguridad y desestabilizando su sistema evaluativo.

Sin embargo, los estudios realizados en 2020, tras el confinamiento debido a la pandemia mundial, ponen de manifiesto cómo ahora, empujados por un estado de alarma que implanta una enseñanza virtual en la que el examen pierde protagonismo, la mente del docente sufre una potente transformación que lo aleja de la escuela tradicional y lo adentra en el mundo de las competencias.

Este contexto ha servido como impulso para implementar un modelo de evaluación competencial, a través de un plan de formación docente, llegando a instaurarse de forma definitiva el enfoque EBC en un centro educativo de Algeciras, el colegio Los Pinos, que ha servido de estudio de caso en esta investigación.

El cambio de mentalidad docente ha venido de la mano de la formación de grupos colaborativos de profesores que trabajan la investigación-acción con total éxito. Utilizando estrategias formativas basadas en la elaboración de **mapas evaluativos competenciales** y en la reflexión vertical para encontrar la **escalera de contenidos** más ajustada que permita conseguir el desarrollo competencial pleno del alumnado.

La fuerte unión entre docentes que se gestó en el colegio virtual que tuvo lugar durante el confinamiento, desde el 14 de marzo del curso escolar 2019-2020, permitió desarrollar las competencias docentes de cooperación y asertividad, la actuación en grupo para lograr un fin común, cooperando, expresando sentimientos y emociones y fue la clave del éxito en cuanto al cambio de mentalidad que sufrió el docente, desde una educación tradicional a una educación competencial. (Galinha y São-João, 2021)

La fase de formación continuará el próximo curso con la aplicación de la evaluación competencial en las aulas, donde está previsto hacer partícipe al alumnado de su propio proceso evaluador, mediante las técnicas generadas de auto y coevaluación. Los resultados que se obtengan formarán parte de la fase 4 de la investigación y quedarán para próximas comunicaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe* (41).
- Coll, C. (2004). "Redefinir lo básico en la educación básica". *Cuadernos de Pedagogía*, (339), pp. 80-84.
- De la Orden, A. (2011). "Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), pp. 1-21.
- Gairín, J. (2003). "La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas". En MEDINA, A. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- Galinha, S. A. y São-João, R. (2021). "Periodo Covid-19 y competencias en la educación superior. Estudio sobre cooperación asertividad". *South Florida Journal of Development*, 2, (3), pp. 4179-4187. Miami.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Editorial Planeta.
- Quispe, M. R. y Huaman, J. G. (2021). "Competencias digitales en los docentes de educación básica del Perú". *South Florida Journal of Development*, 2, (3), pp. 3890-3904. Miami.
- Sanmartí, N. y Jorba, J. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". *Revista Aula de Innovación Educativa* (20).
- Tonda, P. (2012). *La Metaevaluación de la Competencia Evaluadora de los Docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Un Estudio En El Campo De Gibraltar*. Tesis doctoral. UNED, España. Disponible en:  
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptonda/Documento.pdf>
- Tonda, P. y Medina, A. (2013). "La formación del profesorado en la competencia evaluadora: Un camino hacia la calidad educativa". *Enseñanza & Teaching* (31), pp. 167-188. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tonda, P. (2018). "Evaluación de competencias vs fracaso escolar: un estudio en el Campo de Gibraltar". *Actas del I Congreso Iberoamericano de Docentes*, Artículo 1143. ISBN: 978-84-948417-0-5. Ed. Asociación Formación IB.
- Tonda, P. (2020). "La evaluación competencial desde el punto de vista de docentes y discentes del Campo de Gibraltar". *Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños* (53), pp. 115-124. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibaltareños.