

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. EL CASO DEL BLAAGAARD SEMINARIUM DE COPENHAGUE.

Teresa Lleixà Arribas, Miquel Robert Ferrer y Albert Batalla Flores

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal.

Universidad de Barcelona

Resumen:

En el momento actual, las diferentes universidades españolas se hallan en el proceso de diseño de los nuevos planes de estudios que deberán implantarse en el espacio europeo de educación superior. La organización de dichos planes de estudio en torno al desarrollo de competencias tiene diferentes repercusiones, tanto en las metodologías de enseñanza como en la evaluación. El sistema de evaluación constituye el objeto de reflexión del presente artículo que intenta mostrar como la nueva situación de la universidad requiere la modificación de las formas, momentos y estrategias evaluadoras. Las estrategias de evaluación del Blaagaard Seminarium de Copenhague, serán un ejemplo a tener en cuenta para la elaboración de nuevas propuestas.

Palabras clave: Evaluación, competencias, educación física

Summary:

Spanish universities are currently immersed in the process of designing new study plans to meet the requirements of the European Higher Education Area. The organization of these study plans for the development of competence has repercussions for both teaching methodologies and evaluation. This article focuses on evaluation systems and shows how the new situation facing university teaching calls for changes in the evaluation strategies used, the ways in which they are applied, and their timing. The strategies used at the Blaagaard Seminarium in Copenhagen may well provide useful guidance for the design of new evaluation proposals.

Key words: Evaluation, competence, physical education

INTRODUCCIÓN

Difícilmente podemos negar la transformación producida en la enseñanza universitaria, en estos momentos de cambio en que las diferentes universidades, con más o menos urgencia, han iniciado el diseño de las nuevas titulaciones en el marco del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Resulta cada vez más evidente que el actual discurso sobre competencias que impregna el mundo académico no es una simple moda, destinada a desaparecer cuando soplen nuevos vientos, sino que se va consolidando como una consecuencia lógica de las características que ha adquirido el conocimiento en nuestra sociedad.

Para ser coherentes con todo el proceso, las formas de evaluación en la universidad también se ven sometidas a un cambio importante. La evaluación de la Educación Física en la formación de maestros deberá, pues, adoptar nuevas dimensiones. En las líneas que siguen, partimos de una reflexión sobre la evaluación en los programas orientados a la adquisición de competencias y aportamos el ejemplo del proceso evaluador de un Centro de Formación del Profesorado, el Blagard Seminarium, por su proximidad con el planteamiento de evaluación de competencias.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Una de las principales dimensiones del conocimiento actual es el dinamismo. La multiplicación geométrica de la información, la rapidez con la que queda obsoleto el conocimiento, la fragmentación de dicho conocimiento debido a la especialización dificultan la visión global de la realidad por parte de los estudiantes (Mateo, 2006). Para que los estudiantes sean capaces de representarse la realidad e interpretarla, la enseñanza universitaria no puede consistir en la transmisión de conocimiento, como ha ocurrido tradicionalmente. Los estudiantes deben poder identificar las demandas que se presentan en un determinado contexto y deben poder escoger los conocimientos y habilidades que les sean útiles para darles respuesta. En este sentido, la OCDE (2005) define la *competencia* como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.”

Queremos pues pensar que es la cambiante naturaleza del conocimiento lo que lleva a la universidad a decantarse por una formación en competencias. Sin embargo, es de sobra conocido que el proceso de Bolonia, principal generador de esta tendencia, se justifica a sí mismo, por pretender fortalecer las instituciones académicas europeas mediante una movilidad superior de los estudiantes y del profesorado y una equiparación de títulos para la inserción en el mercado laboral. No podemos, por tanto, dejar de referirnos a la influencia que el mercado laboral tiene en el discurso competencial y a las voces que previenen contra el peligro de someter el conocimiento universitario exclusivamente a los requisitos de la vida laboral. Con las siguientes palabras lo expresa Díez Gutiérrez (2008, 12) “La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía”. Este tipo de reflexiones, deben llevar a la Universidad a actuar con prudencia y no dirigirse inconscientemente hacia una desmesurada tecnificación de la enseñanza.

En este marco de consideraciones deberá construirse el sistema de evaluación. La consecuencia lógica del nuevo planteamiento en la planificación de las enseñanzas será, sin duda, la modificación de las formas, momentos y estrategias evaluadoras en coherencia con el planteamiento de desarrollo de competencias. Debemos evaluar aquello que nos hayamos propuesto conseguir.

El proyecto Tuning¹ distingue entre resultados del aprendizaje y competencias. Se refiere a los primeros como formulaciones de lo que el alumnado debe conocer o saber hacer al

finalizar el periodo de aprendizaje y por tanto pueden estar referidos a un módulo o a una unidad de aprendizaje. Por el contrario, se refiere a las segundas como “la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades”.

Si tenemos en cuenta, por tanto, que las estrategias de evaluación deben estar en consonancia con los propósitos de la enseñanza y con el proceso de aprendizaje, el sistema de evaluación de competencias requerirá establecer criterios claros que tengan en consideración conocimientos, habilidades y actitudes. Además, los aprendizajes deberán evaluarse aplicados a un determinado contexto, sin que ello signifique restringir el conocimiento sino mostrar la capacidad del estudiante de aplicar el conocimiento a una situación concreta.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nos hallamos, como consecuencia de lo expresado hasta ahora, en un momento de identificación y de selección de competencias propias de las diferentes titulaciones universitarias y, así mismo, de clarificación de procedimientos para evaluar su adquisición. Aparece aquí la distinción entre competencias transversales, comunes a los diferentes estudios universitarios y las diferentes disciplinas, y las competencias específicas propias de una disciplina en concreto.

La Universidad de Barcelona, por ejemplo, propone una serie de competencias transversales orientadas a una formación integral de la persona y a su crecimiento personal. Dichas competencias se estructuran en cinco ámbitos: compromiso ético, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora y sostenibilidad.

Con respecto a la formación como Maestro en Educación Primaria, la Orden Ministerial *ECI/3857/2007 de 27 de diciembre*, establece las competencias que deben adquirirse para el ejercicio de la profesión. Dicha Orden determina tanto aquellas que hacen referencia al módulo de formación básica, como a las referentes al módulo didáctico y disciplinar y al módulo práctico. Respecto al módulo de formación básica los estudiantes deberán adquirir competencias vinculadas al *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*; a los *Procesos y contextos educativos*; y a la *Sociedad Familia y escuela*. Por otra parte, entre las competencias ubicadas en el módulo didáctico disciplinar, quedan explicitadas las específicamente referidas a la Educación Física:

- “Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
- Conocer el currículo escolar de educación física.
- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes” (BOE núm 312)

Si a todo ello añadimos que en la mayoría de facultades se creará —la Orden Ministerial así lo permite— una mención de Educación Física, como forma de cubrir la necesidad

generada por la especialización considerada en la Ley Orgánica de Educación², además de dar continuidad a las especialidades propias de la anterior ley de educación, no queda otra alternativa que proseguir con el debate en torno a las competencias en Educación Física.

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

El discurso sobre competencias tiene una repercusión directa en el planteamiento que hagamos de la evaluación en la enseñanza universitaria. La formación en competencias requiere, como ya hemos dicho, articular conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para dar respuesta a situaciones problemáticas, actuando sobre realidades que acostumbran a ser complejas. No podemos defender propuestas educativas que requieran conocimientos transversales o multidisciplinares y que además estén contextualizadas y, después, evaluar únicamente una parte de las mismas con instrumentos de evaluación más memorísticos y descriptivos que reflexivos o valorativos.

En el estudio realizado por Delgado, A.M. (y otros) (2006, 72), queda bien definida la manera en que deberían diseñarse las actividades de evaluación para ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología utilizada en el proceso docente y, por tanto, acorde con el discurso competencial.

“Pueden ser de una tipología variada en función del tipo de asignatura de que se trate, de la titulación en la que se encuadre y, especialmente, de las competencias que se deseen desarrollar.

No obstante, se trata, en todos los casos, de que el planteamiento de las actividades propuestas responda a un enfoque práctico, que tengan por objeto, por tanto, bien la aplicación concreta de la teoría a un supuesto, bien la reflexión sobre determinados aspectos o bien la relación entre contenidos. Este enfoque proporciona, sin duda, una mejor formación por varias razones. En primer lugar, porque contribuye a la asimilación de los contenidos. En segundo lugar tiene el valor añadido de que el estudiante es capaz de aplicar el conocimiento a situaciones concretas, tal y como lo hará en su carrera profesional. En tercer lugar, pueden desarrollarse las distintas competencias de la asignatura. Y por último, relacionado con el punto anterior, aportan al estudiante la seguridad y confianza necesarias para desempeñar con éxito su profesión.”

En el ámbito educativo resulta evidente, que el aislar conocimientos o habilidades, para ser evaluados no garantiza que los estudiantes sean capaces de responder correctamente a una situación educativa que lleva consigo la interacción de diversas incertidumbres. Hernández Álvarez (2007,180) propone *la simulación* como actividad que “permite evaluar los diferentes conocimientos, habilidades y actitudes que pone en juego la situación, siempre que se diseñen las oportunas pruebas y preguntas que hagan posible que el estudiante deba justificar con argumentos las opciones que ha tomado, la valoración de otras alternativas y su puesta en acción en condiciones similares (nunca pueden ser iguales) a las que se generan en el ámbito de la escuela”.

Este tipo de actividades de evaluación basadas en la simulación son las que se realizan en el Centro de Formación del Profesorado Blaagaard de Copenhague, El curso pasado, los autores de este artículo tuvimos la ocasión de observar *in situ* el proceso de evaluación en Blaagard, el cual pasamos a describir a continuación, dado el interés que puede tener para diseños futuros de la evaluación en nuestra universidad.

BLAAGARD SEMINARIUM, UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Contexto geográfico y educativo

Dinamarca, país del norte de Europa donde se ubica Blaagard Seminarium, pertenece a lo que se suele denominar zona escandinava. Tiene una superficie de 43.000 Km. cuadrados sin contar las islas Feroe y Groenlandia que gozan de una amplia autonomía. Posee una población de 5,2 millones de habitantes que mayoritariamente se encuentra instalada en zonas urbanas. De toda su población, en el año 2000 sólo un 4,5 % podía ser catalogada como inmigrante y, aun así, una gran proporción de esta inmigración procedía de los llamados países escandinavos, con lo que el choque cultural que representaba para la sociedad danesa se veía fuertemente reducido. Sin embargo, en los últimos años esta proporción se ha incrementado de manera significativa lo que ha supuesto un fuerte impacto en su sistema educativo.

Desde 1814, año en que fue fundado, el sistema de *folkeskole* constituye la base del sistema educativo danés. Los estudiantes daneses pueden escoger entre las escuelas públicas que dependen del municipio, las privadas y la enseñanza en casa; es la educación en sí misma y no la escuela lo que se considera obligatorio. Los objetivos de la *Folkeskole* quedan concretados en los siguientes puntos:

1. La *Folkeskole* debe, en cooperación con los padres favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades, métodos de trabajo y formas de expresarse por sí mismos y todo ello debe favorecer el desarrollo multidireccional del alumno.
2. La *Folkeskole* debe intentar favorecer la experimentación, la posibilidad de integración en el mundo laboral y el interés por aprender. Adquiriendo confianza en sí mismos y sentando las bases para ser en el futuro capaces de tomar sus propias decisiones.
3. La *Folkeskole* debe familiarizar a los alumnos con la cultura danesa y favorecer la comprensión de otras culturas como una forma de interacción natural. La escuela debe preparar a sus alumnos para participar activamente, compartiendo deberes y derechos en una sociedad basada en la libertad y la democracia. La enseñanza escolar y el día a día debe favorecer la libertad intelectual, la igualdad y la democracia.

La *Folkeskole* se sustenta en dos formas de gobierno: por un lado, el gobierno central danés que marca las líneas generales de todas las escuelas y que proporciona la parte más significativa de los recursos y, por otro lado, el municipio que se encarga de la gestión directa, de la contratación del profesorado y de marcar las líneas pedagógicas de cada *Folkeskole*.

A pesar del fuerte peso que los municipios tienen en las *Folkeskole*, el espíritu de las mismas es que toda la sociedad debe implicarse en su gestión, por lo que a menudo

también participan asociaciones de padres, sindicatos, empresas y, en general, aquello que conocemos como agentes sociales.

Podríamos afirmar que el Ministerio de Educación marca los objetivos a conseguir en cada materia y los municipios deciden como conseguirlos. Todos los municipios deciden hacia dónde focalizar las actividades de ocio y tiempo libre las cuales forman parte del proceso educativo de las *Folkeskole*. Existe la figura del encargado de tiempo libre que coordina estas actividades y que depende directamente del director de las *Folkeskole*.

En relación a la educación superior en Dinamarca, cabe señalar que actualmente está dividida en carreras de ciclo corto (1 a 3 años); carreras de ciclo medio 3-4 años similares a nuestro grado; y carreras o estudios de ciclo largo.

Una de las especificidades de los estudios superiores en Dinamarca son las VET o Vocational Education System Training entre las cuales se encuentra el Blaagard Seminarium y que, según nuestros parámetros, se situarían entre una formación profesional y unas facultades politécnicas.

Algunas de las características de las VET que pueden explicar su idiosincrasia serían:

1. Están basadas en una alternancia entre los periodos que se realizan en la escuela y los períodos de prácticas realizados en talleres, fábricas o centros educativos.
2. El proceso de aprendizaje no cubre solamente las habilidades que podríamos llamar laborales sino que también debe cubrir otras interprofesionales i de conocimiento general.
3. Los llamados agentes sociales (sindicatos, empresas, asociaciones etc.) están fuertemente implicados en las VET y participan en la toma de decisiones y la gestión diaria de las mismas.

La evaluación en el programa de estudios del Blaagard.Seminarium.

La universidad de Blaagard esta situada al noreste de Dinamarca en lo que podríamos llamar el gran Copenhague e incluye el Blaagard Seminarium que se encarga de la formación de maestros para la Escuela Primaria, de la 1ª a 6a clase, y Secundaria, de la 7ª a la 9ª clase, lo que corresponde a la escolarización obligatoria.

La carrera de formación de maestros tiene una duración de cuatro años. Cada estudiante debe escoger, durante los dos primeros años, entre Danés o Matemáticas coma materia principal. Además de estas materias principales, los estudiantes cursan diferentes materias que podríamos llamar troncales, junto con cursos de ciclo corto o seminarios para complementar su formación como, por ejemplo, didáctica para alumnos con necesidades educativas especiales o cómo usar la música de una manera creativa.

Durante estos dos primeros años los estudiantes deben realizar cuatro periodos de prácticas escolares que deben de sumar, en conjunto, 12 semanas.

En los dos años posteriores los estudiantes deben escoger entre dos y tres materias más, de las que se convertirán en especialistas. Otras materias como didácticas específicas y pedagogía completan los estudios.

Después de los dos primeros cursos el alumnado se examina de 5 o 6 materias y al finalizar los dos años posteriores, con un examen final de “Bachelor” sobre una de las

especialidades escogidas. La evaluación de aquel alumnado que ha escogido la Educación Física como especialidad tiene la estructura y características que referimos a continuación.

La evaluación se celebra a lo largo de un día y consta de tres grandes partes que incluyen tres tipos diferentes de evidencias:

- Una memoria escrita de 20 a 30 páginas sobre un proyecto educativo;
- Una simulación, frente a una comisión evaluadora, en la que el estudiante dirige a un grupo de compañeros en una secuencia de aprendizajes por él diseñada.
- Una defensa oral, frente a la comisión evaluadora, del trabajo escrito y de la simulación.

La comisión evaluadora está formada por tres miembros. Normalmente cada asignatura tiene dos profesores. En los exámenes finales el jurado está formado como mínimo por uno de los profesores de la materia, otro profesor de la misma universidad y un profesor de otra universidad nombrado por el Ministerio de Educación.

Este procedimiento de evaluación, que es el mismo para todas las facultades de las mismas características que Blaagard, incluye pues lo que anteriormente hemos llamado una **simulación** de docencia. En ella se forman grupos de cuatro alumnos que sucesivamente van presentando situaciones didácticas en las que uno de ellos organiza **simulaciones** de docencia con relación a diversos objetivos y contenidos propios de la Educación Física. En ellas se valora tanto el planteamiento didáctico de quien dirige la actividad, como la ejecución y la participación de sus compañeros

En una materia como la Educación Física, el estudiante debe realizar un proyecto en el que quede reflejado cómo enseñaría determinadas habilidades en primaria, en secundaria o como organizaría las unidades didácticas a lo largo de los diferentes periodos de la materia. En el examen práctico el estudiante debe mostrar no sólo esas habilidades, sino cómo hacerlas interesantes en primaria y secundaria. Finalmente, deberá responder a preguntas a la comisión evaluadora, tanto sobre su trabajo escrito como sobre su actuación en la práctica.

En Educación Física deben mostrarse habilidades referidas a tres grandes campos.

1. Juegos y deportes con balón
2. Gimnasia
3. Danzas y movimientos corporales

El objetivo de este sistema de evaluación es que el estudiante muestre su competencia en realizar una buena práctica docente en primaria y en secundaria. Dicha competencia reúne la capacidad de transmitir conocimientos al alumnado y de hacerlo de forma motivadora y entusiasta. Implica también la capacidad de comprender que no sólo se trata de transmitir conocimientos, sino que se trata sobre todo de la formación de personas. La sensibilidad hacia la educación en valores debe estar presente. Finalmente, en el proceso de evaluación queda reflejada la importancia de la formación globalizada en el área de Educación Física. De esta manera, se intenta que diferentes materias o habilidades se mezclen en la exposición práctica llevada a cabo. Por ejemplo: habilidades de raqueta combinadas con ritmo i danza; movimientos gimnásticos combinados con pasos de baile; diferentes habilidades motrices combinadas con juegos infantiles.

El tipo de habilidades que se evalúa son:

- Seguir determinados ritmos musicales, mezclando pasos básicos preestablecidos con otros de improvisados, estos movimientos también han de incluir expresiones faciales.
- Determinadas habilidades gimnásticas como Giros, verticales de manos, de cabeza o ruedas, trepas y movimientos con cuerdas y con aros, todo ello realizado con música y estructura rítmica.
- Diferentes tipos de juegos de balón y algunas habilidades referidas estos juegos Deportes. A menudo esta parte incluye un calentamiento que engloba todos los deportes elegidos. A veces se proponen juegos creados por los alumnos y para introducirlos se utiliza un proceso didáctico llamado “Spilhjulet” que podría traducirse por rueda de juegos.

La evaluación final la emite la comisión evaluadora después de la prueba/entrevista con el alumno que incluye un proceso de autoevaluación. Con esta calificación el alumno recibe la capacitación para empezar a trabajar en la escuela primaria y secundaria danesa. Y recibe la admisión en la Sociedad Danesa de Pedagogía y Didáctica, que podría ser similar a nuestros colegios profesionales.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Resulta evidente que, en un futuro próximo, las estrategias e instrumentos de evaluación deberán ser renovados, en el contexto de la Universidad y en particular en la titulación de Maestro en Educación Primaria. Experiencias como la de Blagard, por su planteamiento tan cercano a la forma de entender la evaluación de competencias, pueden servirnos como ejemplo y, también, como detonante para idear y diseñar formar originales de evaluación que cumplan con el objetivo de valorar el proceso y los resultados de la enseñanza universitaria.

Notas

1.- El proyecto Tuning constituye uno de los proyectos más influyentes en el ámbito europeo sobre identificación de competencias en la educación superior. Identifica 30 competencias que deberían haber adquirido los estudiantes al finalizar los estudios de grado.

2.- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., en su artículo 93 dice: “La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades

Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.”

Referencias Bibliográficas

BOE núm 312 de 29 de diciembre 2007. Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre.

DELGADO, A.M.; OTROS. (2006): *Evaluación de las Competencias en el espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia política.*

DIEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2008): “El modelo neoliberal de convergencia europea en la formación superior”, en *Revista Tandem*, 26, Enero-Marzo, pp. 7-18

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2007): La formación de los maestros y el discurso de las competencias: Reflexiones sobre la mención en Educación Física, en Palou, P.; Ponseti, J.; Borrás, P.A.; Vidal, J. *Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas perspectivas , nuevos retos.* Palma: U. Illes Balears.

MATEO, J. (2006): Desenvolupament del currículum per competències. Conferencia en el marco del la Jornada de Trabajo sobre currículum, competencias y transversalidad. Barcelona, 8 de noviembre.

(http://phobos.xtec.net/xarxacb/inici/doc/mateo_joan_confe.doc (consulta 30/1/2008))

OCDE (2005) The definition and selection of keycompetencies. Executive summary

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (consulta 30/1/2008)

<http://www.blaagaarddsem.dk/english> (consulta 6/2/2008)

<http://pub.uvm.dk/2000/newestructure> (consulta 6/2/2008)

<http://eng.uvm.dk//publications> (consulta 6/2/2008)

<http://eng.uvm.dk/evaluation> (consulta 6/2/2008)