



ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

EL SENTIDO DE COHERENCIA.



Chema Madoz, Sin título

Alumna: Laura Camas Garrido
Profesora: Carmen Solís Espallargas
Opción: Investigación

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Grado en Educación Primaria
4ºCurso



*Si tienes como instrumento un martillo, tienes tendencia a tratar todo
como un **clavo**
(Veslin, 1988)*



1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.	5
2. INTRODUCCIÓN.	6
3. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.	7
4. PREGUNTAS PREVIAS O PROBLEMÁTICA	9
5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	9
6. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO	11
o El sentido de coherencia.	11
o Aproximación al concepto de evaluación	12
▪ Un paseo histórico-epistemológico	12
o Acercamiento a las competencias: El paso del ¿Qué sabes? Al ¿Qué sabes hacer?	17
o La evaluación de las competencias en la escuela.	20
o El papel del docente en el desarrollo de competencias.	21
o Panta rei: La participación de las familias en la escuela como una necesidad en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.	22
o El paradigma socio-crítico	24
o Mapa conceptual	24
7. CRONOGRAMA	26
8. DISEÑO Y METODOLOGÍA	27
9. LA POBLACIÓN: LA MUESTRA Y LOS INFORMANTES.	29
10. ANÁLISIS Y RESULTADO DE DATOS	29
o Resolución de la Problemática I	29
▪ ¿Cómo aparecen las competencias en el panorama educativo?	29
Principales barreras y facilitadores en el desarrollo de competencias	38
o Resolución de la Problemática II	45
▪ La percepción de la evaluación en la comunidad educativa.	45



○ Resolución de la Problemática III	53
▪ ¿Quiénes deberían participar?	53
11. LÍNEAS DE INTERVENCIÓN Y LIMITACIONES	55
12. CONCLUSIONES Y APORTACIONES	65
13. NUEVOS FRENTES	67
14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
15. ANEXOS	72



1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.

La presente investigación parte de un problema de investigación real que pretende ser una aproximación de la percepción de la comunidad educativa al concepto de Evaluación dentro de las bases y principios que conlleva el modelo competencial (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo). Analizaremos la perspectiva sobre la evaluación en cuestiones espacio-temporales de distintos participantes del contexto educativo, en concreto cómo están utilizando los docentes la evaluación por competencias. Algunas de las cuestiones que investigaremos son: cómo aterrizan las competencias en el panorama educativo, qué supuso la implantación del modelo competencial en los docentes, qué tipos de evaluación utilizan en la práctica real los docentes, qué tipo de información recolectan y analizan para la misma, qué instrumentos y técnicas de evaluación son las que predominan en la cultura escolar dominante o qué personas participan durante el proceso son algunas de las cuestiones que analizaremos en esta investigación.

Palabras clave: *Competencias del docente, Educación Primaria, Evaluación de la educación, Evaluación del docente, Evaluación del alumnado.*



2. INTRODUCCIÓN.

La mayéutica (*μαιευτική*) “dar a luz”. A lo largo de la historia muchos autores han replanteado el concepto de aprendizaje como un proceso de formación, análisis y comprensión del entorno y del individuo. Uno de estos pensadores fue Sócrates quien sostenía que antes de aventurarnos en el camino hacia el conocimiento científico, o como él mismo lo llama el universo exterior, era necesario en primer lugar tener un cultivo de conocimiento personal; una base sólida sobre la que construir quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos.

Con el paso de los siglos, nacen distintas corrientes epistemológicas que tiñen a la educación de distintas tonalidades, formando sistemas conglomerados que invitan a llevar a cabo la práctica educativa desde distintas perspectivas y con distintas finalidades. Las recién llegadas competencias a la escuela parten de preceptos y criterios muy influenciados por parte de determinadas corrientes que tienen como fin justamente la retroalimentación del cultivo personal y académico en sus distintas áreas. Un modelo que se asemeja a la búsqueda de esa interdisciplinariedad que se cosechaba en la Grecia Antigua.

Ante la llegada de este nuevo paradigma escolar, la mayoría de los docentes de Educación Primaria se enfrentan al desafío de incorporar los principios del modelo competencial a su modelo docente, de manera que aparecen nuevos retos educativos que afrontar, entre ellos, la reorganización y la concordancia entre los distintos elementos curriculares a las nuevas formas de expresión. Poco a poco se van incorporando nuevas metodologías con nuevas técnicas y recursos pero, ¿Está cambiando el modelo de evaluación?



3. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.

“El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas. (Perrenoud, 1993)”

La motivación y la necesidad de esta investigación tiene origen en un problema real sucedido durante el periodo de prácticas del curso 2012/2013. Como estudiante del Grado en Educación primaria junto con mis tutores nos embarcamos en el viaje de aproximar mis principios didácticos y pedagógicos a la práctica, de manera que nuestro marco teórico estaba basado en los planteamientos de la IRES (Investigación y Renovación Escolar) (Porlán, 1993; García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2000 y 2006). Nos situamos ante un modelo de investigación en la escuela, una metodología basada en la idea de investigación escolar del alumnado, trabajando en torno a "problemas" o una problemática, con secuencia de actividades relativas al tratamiento de las mismas (García Pérez, 2000). La base de esta metodología trata de partir de los conocimientos previos del alumnado y reformularlos durante distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante actividades de análisis y contraste de las distintas subproblemáticas planteadas en la secuencia didáctica. La principal razón por la que elegimos esta metodología es porque es la más acorde con nuestra forma de entender el mundo que nos rodea, y que tiene que ver con la interrelación del conocimiento en forma de esquemas; abstracciones que obtenemos de la experiencia, las cuales están interrelacionadas entre sí (Ausubel, 1968 y Novack, 1977). La temática elegida para el proyecto fue la crisis y se planteó desde su diseño hasta su puesta en práctica como un proceso interactivo en el que intervenían tanto el tutor académico, el tutor del centro de prácticas así como la alumna (Camas Garrido, García Pérez, y López Moreno, 2013). Paralelo a estos procesos, nuestra intención fue aproximarlos al concepto de crisis para más tarde adaptarlo en forma de secuencias didácticas análogas a un proceso de investigación y utilizando distintos agrupamientos para el desarrollo de las mismas pero priorizando ante todo el aprendizaje cooperativo (Moriñas, 2013).

A la hora de evaluar, llevamos a cabo una evaluación inicial, formativa y final, utilizando instrumentos como cuestionarios de ideas previas (en adelante IP), un diario de la profesora, la observación, la elaboración de un libro en el que se integran las ideas previas con las nuevas ideas incorporadas y finalmente todos estos datos quedaron recogidos en un Excel (Anexo 0). En un principio comenzamos a analizar todos los materiales que tenía del alumnado y finalmente acabé agrupándolos en el instrumento Excel, pero al terminar nos dimos cuenta de que a pesar de haber utilizado diversos instrumentos de evaluación cualitativos y cuantitativos, mi concepción sobre la evaluación a efectos prácticos estaba siendo la misma que se utilizaría en un modelo didáctico tecnológico y algunas pinceladas del modelo didáctico espontaneísta (García Pérez, 2000). En este sentido, nos centramos en medir de forma



aritméticamente detallada los aprendizajes del alumnado, había un equilibrio en la medida del proceso y del producto pero al fin y al cabo tendimos a cuantificar los aprendizajes del alumnado, por lo que apenas había podido realizar un seguimiento de la evolución del conocimiento de los mismos. Habíamos seleccionado unos instrumentos de evaluación que pensaba que eran coherentes a nuestro modelo ideal de enseñanza, pero no había sabido utilizarlos para sacar el mayor provecho de los mismos. De manera que nos dimos cuenta de que más allá de lo que la escuela y la universidad nos enseñaron, en mi caso, no tenía experiencias alternativas prácticas a mis vivencias previas en términos de evaluación. Algunos de los problemas que detectamos fueron: por un lado estaba reproduciendo lo que había vivido de otros profesores/as, ya que no dejan de ser figuras de referencia en mi modelo docente de maestra y a su vez porque no nos han enseñado a hacerlo de otra manera (Porlán, 1993) y por otro habíamos centrado la evaluación en la calificación continua de distintos apartados. Esto sumado al enfoque sistémico de aprendizaje (término que utilizábamos para describir las distintas dimensiones del aprendizaje en el alumnado), en el que existen tres niveles diferenciados: descriptivo, analítico y complejo (Anexo 2), nos hizo reconocer que la evaluación por competencias necesitaba un replanteamiento.

A pesar de esta afirmación, de forma genérica el proceso de evaluación es considerado por docentes como independiente al proceso de enseñanza-aprendizaje. A penas existe relación entre ambos, ya que entre ellos no existe interacción en su planificación, de manera que se presentan como dos procesos independientes y separados; es decir, diseñamos secuencias didácticas y las enseñamos, y una vez terminado nos replanteamos cuál es la mejor manera de evaluar los aprendizajes del alumnado. Pero entonces, ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Evaluamos para aprender o para aprobar? Habíamos diseñado secuencias didácticas de forma independiente al proceso de evaluación.

Sabemos nuestros principios pedagógicos, por tanto tenemos un horizonte y una referencia clara, determinada y común, pero no tenemos experiencias que nos hayan permitido reflexionar, probar y contrastar los distintos caminos para alcanzar esta meta. Tenemos unos principios lúcidos y brillantes, pero nuestro mapa y nuestro registro de experiencias es muy reducido en términos evaluativos, de manera que se produce una descompensación, una contradicción o una incoherencia entre lo que somos capaces de hacer y lo que pensamos; la coexistencia de la incoherencia entre el conocimiento científico que aprendemos en la universidad (tomado como isla de experiencia teórica) y la vivencia personal (tomada como otra isla independiente de experiencia práctica), algo que Antonovsky (1986) denomina el sentido de coherencia. Lo cierto, es que en educación replanteamos los objetivos, reformulamos los contenidos, la metodología pero muy pocas veces somos capaces de repensar y reorganizar el concepto de evaluación que queremos llevar a cabo en el aula.

La finalidad por tanto de esta investigación es conocer y analizar cómo es la evaluación en la escuela y averiguar si el modelo de evaluación predominante se está adecuando al desarrollo de competencias. Esta investigación nos ayudará en la composición del conjunto de principios y orientaciones pedagógicas que construyan mi modelo docente ideal para la práctica



educativa en cuestiones de evaluación. Como Ibáñez (1998) narra en su libro *La regresión del sujeto*, somos sujetos en proceso lo que quiere decir que no solo investigamos la realidad para comprenderla, interpretarla o transformarla sino que también para aprender de nosotros mismos.

4. PREGUNTAS PREVIAS O PROBLEMÁTICA

Ante esta problemática real, surge la necesidad de hacer frente a varios retos que analizaremos durante la investigación. En concreto, vamos a replantear y a indagar sobre si el modelo de evaluación que utilizan los maestros y maestras se adecua al desarrollo de las competencias (REAL DECRETO 1513/2006, del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria), por tanto nuestra primera problemática es: *¿Se está adecuando el modelo educativo de evaluación al desarrollo de las competencias?*

Como ya sabemos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla mediante la intervención de los distintos agentes de la comunidad educativa. Esta cuestión es algo que parece que hoy en día está respaldada por muchos autores de distintas corrientes epistemológicas o incluso de distintas áreas del conocimiento, sin embargo, *¿Cuál es la percepción del concepto de evaluación de los distintos agentes de la comunidad educativa? (Madres, padres, alumnado, docentes). ¿Qué personas participan en la evaluación?*

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

De acuerdo a todo lo nombrado anteriormente y siguiendo las preguntas previas, es necesario establecer una serie de objetivos que sean capaces de guiarnos durante el proceso de investigación. Además, en este apartado plantearemos nuestra hipótesis de partida con respecto a las problemáticas, lo que nos ayudará a realizar momentos de análisis de datos y de contraste de los mismos.

Objetivo General

- Replantear y realizar un acercamiento general al concepto de evaluación de los distintos modelos educativos en la práctica educativa.

Específicos

- Conocer de primera mano cuál es la tendencia de evaluar competencias en Educación Primaria.
- Descubrir qué percepción se tiene en la comunidad educativa de la evaluación: docentes, discentes, padres y madres.
- Averiguar qué personas participan en la evaluación en educación primaria.



- Investigar si existe una adecuación entre los sistemas de evaluación (instrumentos y técnicas) y los objetivos en el desarrollo de competencias.

Hipótesis

El establecimiento de nuestra hipótesis lo plantearemos en referencia a tres grandes ejes de la problemática detectada. Siguiendo los planteamientos expuestos en el apartado de fundamentación y justificación expongo, que la cultura escolar dominante tiende a replantearse y a reformular la gran diversidad de elementos del currículum exceptuando la evaluación y en consecuencia, se produce una desproporción de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De esta manera estaríamos ante una inadecuación o una incoherencia entre los objetivos que guían nuestra secuencia didáctica y los instrumentos y técnicas evaluación seleccionadas que valoran el desarrollo de competencias. La naturaleza de estos instrumentos tiende a ser lineal y solo entre determinados agentes, lo que significa que no existe ningún tipo de retroalimentación entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

La base de la escuela tal y como la conocemos hoy en día nace en una época de cumbre positivista, que va paralela al desarrollo de la revolución industrial, esa tendencia que consistía en conseguir el máximo número de productos en el menor tiempo posible y utilizando los recursos mínimos. Era el momento en el que grandes empresarios financiaban las primeras escuelas públicas a través de fundaciones. Esto provocaba una estrecha relación o una gran similitud entre las empresas y las escuela. Pero, ¿tiene que ser la escuela una herramienta para crear personas útiles para un sistema? (Robinson, 2006)

En base a esta perspectiva expongo, que la cultura escolar dominante tiende a potenciar una filosofía unidireccional y basada en el producto o el resultado del aprendizaje (Modelo de imput-output) (Figura 1) y, que en consecuencias de la misma, contribuyen no solo al detrimento del desarrollo de las habilidades sino también a fomentar un clima de exclusión social en la escuela (Álvarez, 2001). Un sistema basado en el sistema económico del Taylorismo, construido por principios de Eficiencia, Obediencia y consumismo (Ken Robinson,



Figura 1: Modelo industrial. Frato (1987)

2006). Esta corriente toma como epicentro la evaluación basada en el docente como cuantificador de aprendizajes y en contraposición, se pone de manifiesto el rol pasivo de la familia y del alumnado, que con un margen de actuación escaso o inexistente en procesos evaluativos, solo espera los resultados obtenidos con los instrumentos. Condicionado por esta participación jerarquizada, la percepción de la evaluación en la escuela y en consecuencia del aprendizaje, es entendida como un modelo industrial (Robinson, 2006). La educación sería entendida como una fábrica (Tonucci, 1987), la escuela actúa como neutralizador, y tiende a homogeneizar al alumnado, como consecuencia de ello existen un gran número de niños y niñas que no son capaces de seguir este ritmo y por ello se quedan fuera de este sistema selectivo. El problema es que estamos trabajando con personas y no estamos trabajando con



herramientas o máquinas, de manera que en este proceso las personas tienen la opción querer o no aprender.

6. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

○ El sentido de coherencia.

Como ya hemos avanzado en apartados anteriores, los docentes llevamos a cabo acciones pedagógicas en base a unos principios educativos, estos principios se componen en forma de *collage* con un gran conglomerado de ideas, experiencias, creencias y emociones que van cambiando y que condicionan nuestra manera de percibir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los dilemas más comunes que persiste en la educación es la inadecuación de ese conglomerado a la realidad educativa. Muchos autores han definido este estado como *sentido de coherencia* (Antonovsky, H., & Sagy, S. 1986), entendido en nuestro caso, como la adecuación de nuestros principios didácticos con nuestra práctica docente. ¿Por qué hay docentes infieles a sus propios principios educativos?

Desde nuestro punto de vista y aplicando este sentido de coherencia, esta afirmación se convierte en todo un reto y un proceso para los docentes, de manera que en un mismo contexto educativo coexisten docentes que pertenecen a distintas fases. En primer lugar, encontramos a docentes que son conscientes de que su propia filosofía educativa no es acorde a la práctica, sin embargo, por miedo al cambio o por porque no saben hacerlo de otra manera (Porlán, 1993), no se atreven a poner en práctica aquello en lo que realmente creen. A veces por inseguridad al no controlar las posibles nuevas situaciones que se den en el aula o simplemente porque no les han enseñado a hacerlo de otra forma. El docente que se encuentra en esta fase, tiende a reproducir todo aquello que ha observado en otras experiencias como alumno o alumna y no se plantea la opción de innovar en su práctica. La mayoría de los docentes que siguen este modelo de enseñanza, suelen utilizar muy poca variedad de recursos educativos o de estrategias y técnicas de enseñanza. Existen algunos autores que han proporcionado soportes gráficos a esta primera fase. (Figura 2) (Tonucci, 1987).



Figura 2: El as. Frato(1987)

La segunda fase tiene que ver con la disposición al cambio, en este momento el docente es consciente de que no existe coherencia entre su modelo deseado y su práctica real (Antonovsky, 1986) y además cambia su actitud frente a distintas perspectivas educativas y se plantea la posibilidad de conocer otras técnicas y estrategias educativas. De manera que analiza su modelo educativo en la práctica y se plantea retos para poner en práctica su modelo ideal. Sabe dónde se encuentra y dónde quiere llegar pero no tiene claro cómo hacerlo.



Finalmente la tercera fase, se caracteriza porque el docente es consciente de qué modelo desea y dónde quiere llegar y es capaz de diseñar estrategias de cambio que le permitan acercarse de una forma más directa al modelo deseado. Esta última fase integra la idea de “escalera metodológica” basada en los planteamientos de la Red IRES(Anexo 1) que de manera progresiva incorpora un desmenuzamiento de cambios de metodología a través de pequeñas variaciones. Este enfoque de escalera es un punto de encuentro entre la teoría y la práctica además de ser un recurso reflexivo.

Lo importante de esta escalera es que representa los posibles estilos de docencia que pueden convivir dentro de un mismo centro. Las fases no son lineales pueden darse simultáneamente, en proporciones desiguales, es decir con distinta simetría. Los docentes no solo se pueden encontrar en distintos puntos de la escalera, también en distintas fases que hemos nombrado anteriormente.

- **Aproximación al concepto de evaluación**

- Un paseo histórico-epistemológico

“La evaluación es un proceso que permite poner sobre el tapete las concepciones que el docente tiene sobre la sociedad, sobre la escuela, sobre la educación y, en consecuencia, sobre su tarea en la escuela”. Santos Guerra (1996)

La manera de entender nuestra propia docencia interacciona con el modelo de evaluación que llevamos a cabo en el aula, pero hablar de evaluación no solo supone analizar el modelo educativo que tenemos. Tal y como Boggino (2007) comenta, entender la evaluación está intensamente asociado y relacionado con posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas y por tanto, en consecuencia pedagógicas. De manera que a su vez está paralelamente relacionado con la idea que tenemos sobre la función y la finalidad de la escuela y en consecuencia, del aprendizaje.

Antes de continuar con nuestro marco teórico es necesario que realicemos una primera aproximación del concepto de evaluación. ¿Qué es evaluar? ¿Qué procesos conlleva? ¿Siempre se ha evaluado de la misma manera?

La evaluación no solo carga de significado todas las decisiones pedagógicas que toma el docente, también condiciona la idea que el alumnado tiene sobre el aprendizaje (Sanmartí, 2007). Una vez más volvemos a nombrar el sentido de coherencia, pedimos a los estudiantes que sean creativos, que deduzcan, que sean críticos, innovadores, organicen y clasifiquen información; y cuando tenemos que evaluar todas las capacidades y las habilidades que han aprendido les pedimos que hagan ejercicios de reproducción y de memorización, por lo que les creamos una gran contradicción además de limitarlos en los procesos relativos a la producción de aprendizajes.



La evaluación de las personas, no solo supone una reconstrucción de nuestro modelo de identidad, sino también para definir un estatus y en nuestro caso, las escuelas (Stobart, 2010). En la sociedad en la que vivimos, es muy común aceptar la objetividad y la validez de los exámenes como un instrumento clave y objetivo en la evaluación, pero, ¿hasta qué punto un examen es objetivo?

Una de las principales razones que tenemos para realizar este paseo histórico es intentar responder a esta pregunta, ya que el examen como instrumento de evaluación es uno de los instrumentos más utilizados y valorados en la cultura escolar dominante. A menudo se suelen confundir términos como evaluación y calificación, y es importante dejar clara esta diferenciación entre conceptos.

Tenemos que partir de la idea de que no siempre existió el concepto de calificación, pues como bien dice Boggino (2007) es un concepto relativamente nuevo. La presencia de este concepto tuvo desde un primer momento grandes interrogantes, Díaz Barriga (1991) señala cómo cuando surgió la calificación en el ámbito escolar muchos investigadores de la Universidad de Oxford cuestionaban si este sistema de evaluación condicionaría la naturaleza del propio aprendizaje. Sobre todo en lo relativo al placer del aprendizaje, puesto que la enseñanza se convertiría en una pura preparación a unas pruebas y estándares. No solo producía un cambio en la naturaleza del aprendizaje, también en los métodos de enseñanza del profesorado, dando lugar al facilismo metodológico, sin hablar de los exámenes como recurso sancionador o castigo en la enseñanza e incluso como premio. Y si no siempre existió la calificación como tal, ¿para qué sirvieron desde un principio?

El origen de la calificación tal y como dice Boggino(2007) transmite se compone dentro del contexto histórico de máximo esplendor del paradigma positivista, de manera que emerge de la necesidad de seleccionar y de jerarquizar al alumnado, elegir aquellas personas que son más afines y más acordes a determinados criterios y planteamientos. Esta filosofía conlleva una percepción de la educación tecnicista, donde la evaluación se reduce a tan solo el establecimiento de la calificación.

Sin entrar mucho más en detalle, poco a poco el sistema de calificaciones se fue legitimando y más tarde surgieron lo que conocemos como los test y escalas cuantitativas que procuran buscar el máximo nivel de rigurosidad y objetividad. El principal problema que tiene el uso de la calificación es que por lo general la mayoría de los estándares no son inclusivos y por tanto no respetan la diversidad.

Siguiendo la filosofía de esta corriente, tan solo podríamos evaluar lo empíricamente observable y medible, todo lo demás es ajeno a la escuela. Pero como ya sabemos, no todo lo que se aprende en la escuela puede observarse, véase como ejemplo todo el conjunto de relaciones sociales o las propias emociones. Zabala y Arnau (2007) no solo hacen una reflexión de lo que realmente supone evaluar, si no que se atreven a afirmar que el uso de las calificaciones como único sistema de evaluación acaba teniendo consecuencias negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de estos autores:



“Esta larga tradición de pruebas escritas y valoraciones cuantitativas estándar influye de forma negativa sobre la evaluación, impidiendo la búsqueda de alternativas que vayan más allá de la adquisición de información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas en relación con unos contenidos generalmente de carácter conceptual (Zabala y Arnau, 2007, p.55)”

Por último, en forma de pincelada es fundamental destacar la tendencia que existe en nuestra sociedad de tangibilizar y certificar todo tipo de educación que recibamos.

Con esta base histórico-epistemológico pasaremos a dar una primera aproximación del la evaluación en sus últimas tendencias.

Neus Sanmartí(2007) tiene una definición muy compleja de lo que supone un proceso de evaluación, este autor diferencia tres fases fundamentales: recoger información, analizar la información y emitir un juicio sobre la misma y por último tomar decisiones. A su vez, estas decisiones están tomadas con dos finalidades, en primer lugar de carácter social, relacionado con todo aquello que hemos nombrado anteriormente sobre las calificaciones y la certificación y es también conocida como evaluación sumativa. Por otro lado existen finalidades pedagógicas, encargadas de regular el proceso de enseñanza aprendizaje y también conocida como evaluación formativa. Dentro de esta evaluación formativa, el autor establece una diferenciación entre la enseñanza tradicional y el modelo ideal del profesorado, de manera que critica el modelo positivista de evaluación y propone el proceso de evaluación como un momento en el que se comparten informaciones, es decir un proceso de retroalimentación, donde no es suficiente la corrección de los errores y el modelado de la forma más adecuada, sino que es necesario que el propio alumnado sea tanto evaluado como evaluador, es lo que este autor llama como evaluación formadora, muy distinta a las dos nombradas anteriormente. Por otro lado, también podemos hablar de la evaluación en función al momento espacio-temporal del proceso de enseñanza-aprendizaje, estamos hablando de evaluación antes, durante y después.

Generalmente en la cultura escolar dominante, la evaluación tiende a ser un proceso que se centra en la revisión del cumplimiento de ciertos objetivos planificados, de manera que la evaluación está orientada a las secuenciaciones didácticas y no al estudio del cambio que se produce con el aprendizaje del alumnado. Destacamos por tanto cómo la evaluación tiende a tomar de

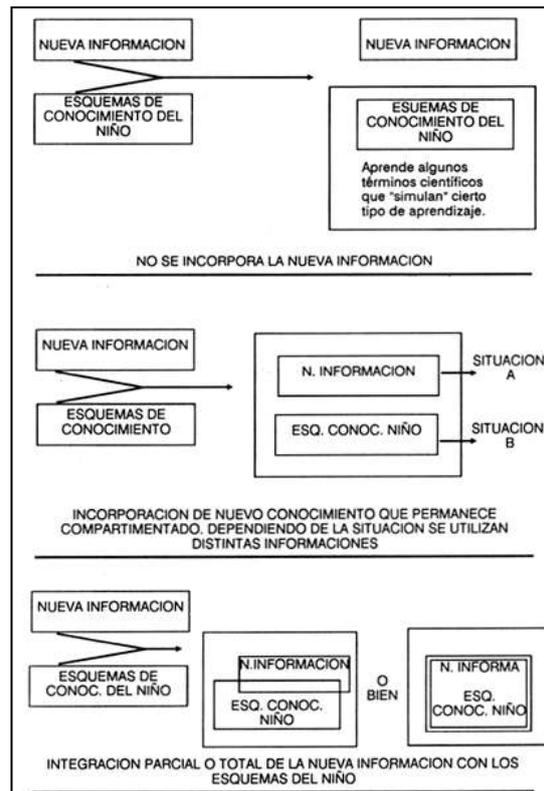


Figura 3: Modelos de aprendizaje. Cubero (1989)



epicentro en el papel del docente y su planificación. Cubero(1989) ha dedicado gran parte de sus investigaciones al estudio del cambio que produce en el alumnado el aprendizaje, expone un modelo de distintos grados de aprendizaje (Figura 3): de manera que establece tres hipótesis que pueden ocurrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la primera opción recoge la posibilidad de que no se incorpore los nuevos conocimientos, la segunda propone la coexistencia de los nuevos conocimientos y las creencias del alumnado, por último propone la integración parcial y total de los nuevos conocimientos. A esta clasificación, añadiría la aplicación de conocimientos en distintas áreas del conocimiento(interdisciplinariedad), así como su aplicación en distintos contextos de actuación.

Curiosamente, a pesar de que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación se constituyan en la escuela de manera tan independientes, ambos tienen la misma filosofía y el mismo modelo social. Hemos de pasar de una educación basada en las calificaciones, a una evaluación basada en el aprendizaje del saber : ser, sentir, estar y hacer (Acaso, 2013). Desde las pedagogías invisibles nos invitan a probar nuevas formas de representar el aprendizaje además de la numérica por varias razones, entre ellas se encuentra la competitividad, la jerarquización, la frustración y el miedo de los estudiantes, etc. Por otro lado, para el profesorado no deja de ser una situación incómoda y desagradable, por la gran cantidad de dudas y culpabilidades que emergen cuando la evaluación no tiene éxito. Porque evaluar supone ser críticos (no devaluar) lo que para el docente, implica reconocer que la enseñanza no puede darse si antes no se aprende. Uno de los planteamientos más interesantes que nos aporta esta pedagogía es:

“Tenemos que *aceptar el fracaso de la evaluación como un proceso efectivo, si funcionase no tendríamos los resultados que tenemos en las instituciones formales*” (Acaso, 2013, p.189)

A efectos prácticos y tal y como Acaso (2013) propone, se trata de descentrarla y transformarla en investigación. El término de descentrarla, hace referencia a conseguir que fluya ese ciclo del que hablábamos antes de aprender, enseñar y evaluar, para ello es fundamental que aceptemos la evaluación como un proceso subjetivo ya que no es algo que podamos medir exactamente, (Figura 4).



Figura 4: Acaso (2013)



Lo que es imprescindible es establecer procesos de reflexión e investigación entre todos los agentes que componen la comunidad educativa, de esta manera confirmamos que el proceso de evaluación no solo es un proceso de enriquecimiento del alumnado o del profesorado sino que también es una retroalimentación con todas las personas que participan en el proceso. La evaluación por tanto es entendida como autoevaluación de los miembros que participan en el proceso y la coevaluación, para Sanmartí (2007) es una oportunidad inevitable para contribuir como motor en la construcción del conocimiento y nombra los conceptos de aprender, enseñar y evaluar como tres procesos inseparables

En cuanto al tratamiento de los errores, mientras que el enfoque tradicional trata de señalar en forma de castigo cuáles son los errores, desde una perspectiva cognoscitiva se trata de no solo detectar los principales problemas que tiene el alumnado en su aprendizaje, sino también intentando buscar la causalidad y el origen de los mismos con el fin de comprender el modelo cognitivo de cada alumno o alumna para así diseñar estrategias que nos permitan cubrir estas necesidades educativas (Black yWilliam, 1998).

Los aspectos a evaluar en los distintos momentos espacio-temporales están relacionados no solo con los contenidos propios de la secuencia didáctica, sino que también es necesario evaluar otro tipo de aspectos relacionados con la temática. Sanmartí (2007) elabora un cuadro resumen de referencia con estos aspectos (Figura 5):



Figura 5: La evaluación inicial. Sanmartí (2007)

Por último, como ya hemos nombrado anteriormente, la evaluación final no solo está comprendida por el conjunto de las calificaciones sino también desde procesos formativo-reguladores y por tanto conllevan todo un proceso de concienciación de cómo las estructuras cognitivas del alumnado han cambiado progresivamente. Este proceso de toma de conciencia, pone en funcionamiento en el alumnado toda una serie de mecanismos cognitivos complejos que trabajan a distintas escalas. En primer lugar, en el proceso de toma de conciencia el alumnado se mueve en un nivel muy descriptivo, es decir, que en un lenguaje muy básico se enumeran una serie de acontecimientos o emociones que han experimentado o vivido. En segundo lugar, toda esa información o ese conocimiento que sea ha compartido pasa a analizarse, de manera que los discentes son capaces no solo de analizar hechos aislados sino también de organizar, clasificar y componer estructuras que permitan comprender lo descrito anteriormente. Y por último, un proceso que permita al alumnado utilizar el conocimiento que ha recolectado y comprendido para retroalimentarse y realizar posibles cambios que conlleven consigo una mejora.



Como ya hemos comentado y como resumen, para que el proceso evaluación sea coherente con mis principios educativos (Investigación y Renovación Escolar) (Porlán, 1993; García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2000 y 2006) se requiere: una revisión y reflexión del concepto de evaluación y sus concepciones, una reflexión sobre la propia naturaleza de los conocimientos a enseñar, poner en marcha procesos cognitivos complejos, una temporalización constante y adaptada al momento de aprendizaje, el uso de técnicas e instrumentos adaptados a los objetivos y a la naturaleza del conocimiento, una reorganización y reformulación de los roles de los agentes de la comunidad educativa y la participación de la comunidad educativa como un proceso cíclico de retroalimentación.

Para finalizar esta pequeña aproximación relativa a la evaluación es necesario destacar uno de los temas principales de este trabajo de investigación, lo cierto es que la evaluación también supone una oportunidad para estrechar lazos con la familia, se brinda un momento esencial para fomentar la comunicación entre ambos. Al menos así es como lo plantean los seguidores del concepto Evaluación auténtica, una corriente de los años 80 que cree en la evaluación como todo un proceso colaborativo y multidireccional (Collins, 1995). Este tipo de evaluación requiere la participación de todo el alumnado, el rol del docente es mediador entre los propios conocimientos o como algunos autores lo llaman conocimientos antiguos y conocimientos nuevos. (Ahumanda, 2005). Además de la incorporación de nuevos agentes en el proceso de evaluación, existen autores como Condemarín y Medina (2000) añaden al concepto de evaluación auténtica que esta misma es el resultado de la integración de la evaluación y el aprendizaje y su finalidad se encuentra en mejorar la calidad por los aprendizajes.

○ **Acercamiento a las competencias: El paso del ¿Qué sabes? Al ¿Qué sabes hacer?**

El concepto de competencia como tal y como lo conocemos hoy en día no se conoce hasta hace poco más de quince años; sin embargo, ese cambio de concepción del conocimiento que se produce con las consecuencias lo tenemos presente en otras épocas. La competencia la cual definiremos próximamente tiene una naturaleza integral, de manera que el mundo es entendido como todo un conglomerado, lo cierto es que este planteamiento ya se daba en la Grecia antigua, ya que se caracteriza por la defensa de la educación como un todo para la mejoría de los problemas del hombre.

A la hora de aproximarnos al concepto de competencias, resulta fundamental consultar varios autores que han dedicado gran parte de sus investigaciones al estudio de las mismas. Centrándonos a nivel Europeo, la OCDE(2002) y el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) tienen una definición muy completa de lo que son las competencias y se refieren a las mismas como “la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento” (Zabala y Arnau, 2007). De la misma manera, estos autores establecen una definición de lo que para ellos significan las competencias:



“La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida (...)es la intervención eficiente de los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007, p. 31)

Otros autores como Spencer y Spencer(1993) describen el término como todo un conjunto de potencial de conductas adaptadas a un determinado contexto tanto académico como profesional. Estos mismos autores en la definición que elaboran utilizan una terminología muy interesante para referirse a competencia como un rasgo que subyace de la persona, de manera que la competencia no es un término aislado a la persona, sino que por el contrario forma parte también de la característica de la persona, de manera que está en continua interacción con la personalidad de las personas.

De Miguel Díaz (2005) hace especial hincapié en desarrollar relaciones entre la personalidad y las competencias, y lo reconoce como uno entre otros rasgos subyacentes en el desarrollo de las mismas. En otras palabras, reconoce la complejidad de la interacción de las competencias con las personas, de manera que establece un conglomerado de componentes de las mismas, así como la relación que existe entre ellas. Hablamos de *motivos*; recogen todas las causas relativas a la adquisición de esa competencia, *rasgos de personalidad*; este rasgo supone la particularidad de cada alumnado para desarrollar cada competencia, el *autoconcepto*; referido a la propia percepción que tiene cada estudiante de su persona, el *conocimiento y la habilidad*. Continuando con la filosofía de este autor, para que se produzca un desarrollo y un crecimiento en las competencias no basta simplemente con formarle en conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales, sino que a su vez los docentes tenemos que fomentar el desarrollo de todo el conglomerado que supone la adquisición de la competencia. Por ello es fundamental que el docente sea capaz de exponer al alumnado a situaciones muy similares a las que se encuentra en su vida cotidiana (Proyecto Habilidades para la vida,1973; Mantilla Castellanos y Chapín Pinzón, 2006)(Figura 6: templo de competencias)

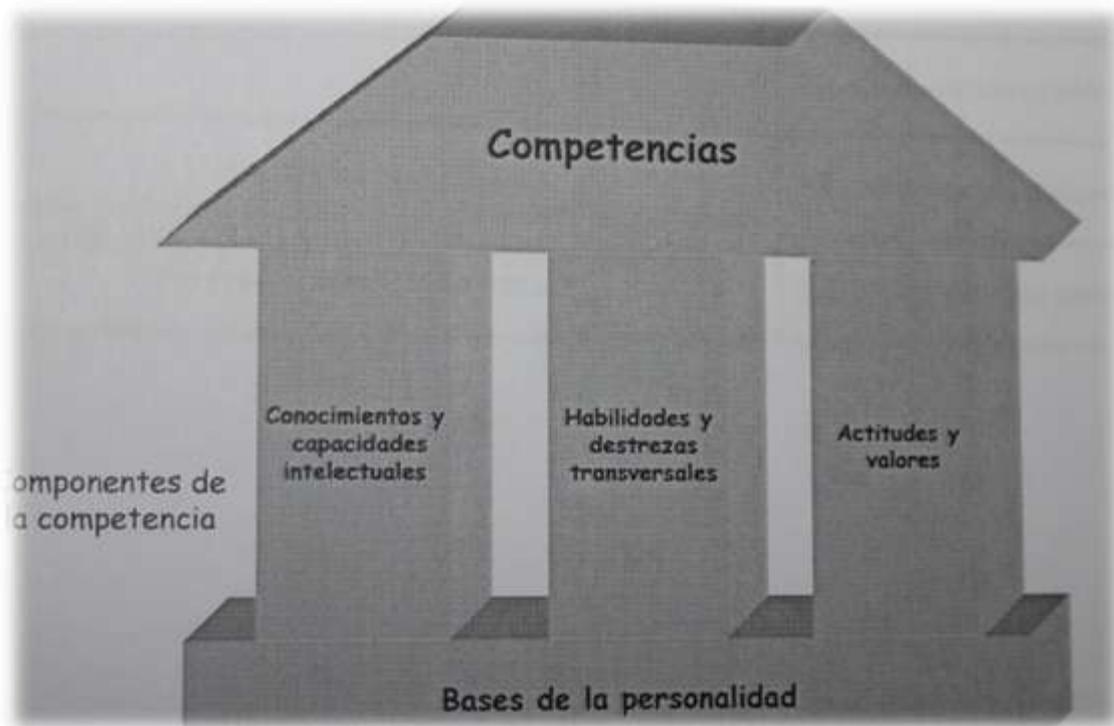


Figura 6: Una composición de la idea de las competencias. De Miguel Díaz (2006)

Al fin y al cabo, la principal finalidad que tiene la incorporación de las competencias en el sistema educativo, tiene que ver con establecer un estrechamiento entre esa gran brecha tan conocida de lo que la inadecuación de los conocimientos teóricos a los conocimientos prácticos. Como establece el proyecto Eurydice-CIDE, la red europea sobre información educativa, las competencias tratan de: *“permitir una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad”*. O en otras palabras tal y como Muñoz Sotelo (2014, p 4.) relata en la elaboración de su estudio sobre las competencias en el área del conocimiento del medio: *“Las competencias vienen, en definitiva, a intentar acercar dos mundos que estaban muy alejados: el academicista de la educación reglada, y la vida real, la vida fuera de las aulas”*. Siguiendo este mismo autor, la creación de las competencias tuvo origen desde la necesidad de nuestro propio sistema socioeconómico, cuando las empresas exigían a la universidad una formación mucho más práctica, de manera que supone un cambio muy significativo en la educación y la formación de la población, de manera que supone el paso de una demanda de saberes (¿Qué sabes?) a una demanda del saber hacer (¿Qué sabes hacer?)

Lo cierto es que la OCDC (2002) comienza a investigar sobre la implantación de las mismas y los beneficios que estas obtendrían en la población. Muñoz Sotelo (2014) recoge una selección de los puntos y momentos más importantes del documento *Skills Beyond Schools: Definition and Selection of Competencies*: 5.

“From a broader social perspective, knowledge, skills, and competencies are important because of their contributions outside the domain of economics and work. They contribute to:



- *increasing individual participation in democratic institutions;*
- *social cohesion and justice; and*
- *strengthening human rights and autonomy as counterweights to increasing global inequality of opportunities and increasing individual marginalization.” (www.oecd.org)*

Muñoz Sotelo (2014) a su vez, sostiene que muchos autores señalan el desarrollo del empoderamiento ciudadano que se produce: *“Las competencias, como quería Perrenoud, representan las condiciones de posibilidad para una ciudadanía activa y responsable, y se expresan como poderes: una persona es competente cuando logra hacer algo con lo que sabe”* (2014, p.5)

En paralelo a este desarrollo íntegro e integral que proponen las competencias, no podemos continuar este marco teórico sin hacer mención a Delors(1996). De todos los grandes estudios y de las grandes aportaciones que muchos autores han hecho en lo relativo a las competencias podemos clarificar, que el conocimiento está compuesto por un conglomerado de aspectos relacionados con el saber ser, saber sentir, saber estar y saber hacer, y esta es la base de la enseñanza de las competencias en la escuela: Informe Jaques Delors (1996).

Por último y de cara a la práctica educativa, uno de los aspectos fundamentales que trae consigo el trabajo o desarrollo de competencias, tiene que ver con que la aceptación y la adecuación de este modelo implican un rechazo al modelo de aprendizaje tradicional y repetitivo (Zabala y Arnau, 2007). La principal razón de ello, se basa ya no solo en la propia naturaleza del concepto de competencia de la cual hemos hablado anteriormente, sino de los mecanismos y procedimientos cognitivos y prácticos que suponen la adquisición y el desarrollo de las mismas. Por lo que el uso de competencias requiere un replanteamiento no sólo de la naturaleza del conocimiento escolar a trabajar, sino que también quiere una reformulación en la metodología que utilizamos para la adquisición de las mismas. Si cambiamos la metodología, estamos cuestionando la estructura del aprendizaje, de manera que la evaluación también ha de ser reorganizada y adaptada a lo que requiere cada una de ellas.

○ **La evaluación de las competencias en la escuela.**

Entrelazando los apartados nombrados anteriormente sobre qué son las competencias y qué es la evaluación, es el momento de establecer un punto de unión entre ambos conceptos en un plano escolar. De esta manera tenemos que aceptar que si la naturaleza de las competencias es entendida como un *constructo complejo* (Zabala y Arnau, 2007) la evaluación de las mismas ha de ser tratada como un proceso de igual complejidad. Además si sabemos que para adquirir una competencia es necesario utilizar ciertas habilidades en distintos contextos reales, entendemos que esta evaluación no solo ha de ser desarrollada en el ámbito escolar, si no que a su vez también necesitamos otros contextos de referencia. Lo que implica tal y como señalan Zabala y Arnau (2007) que los medios para la valoración de las competencias siempre sean aproximaciones que reflejen distintos contextos de la realidad.



En otros apartados hemos señalado también el carácter continuo que posee la adquisición de una competencia, por tanto es muy importante tener datos fiables sobre el aprendizaje del alumnado en lo que se refiere a la competencia a evaluar. Algo que para Zabala y Arnau (2007) exige el conocimiento y el uso de instrumentos y técnicas muy variadas que dependen de las características de cada competencia y del contexto.

- **El papel del docente en el desarrollo de competencias.**

Ante estas dos aproximaciones al concepto de evaluación y al de competencias, no me gustaría cerrar el marco teórico de esta investigación sin hablar de cuál es el papel del profesorado en el desarrollo de competencias. Ya en la Grecia antigua, Sócrates definía el rol del docente como un guía que es capaz de orientar a quien necesita descubrir por sí mismo, manifestando de esta manera una nueva perspectiva de la figura del docente quien no es considerado como monopolio del saber. Desde estos tiempos, Sócrates comienza a replantearse cuál es la función del docente en lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que rechaza por completo la idea de ser un puro transmisor del aprendizaje. Quizás el planteamiento más interesante que tiene Sócrates de cara a las competencias es que acepta y asume que los seres humanos disponemos de todos los mecanismos necesarios para aprender y que lo único que necesitamos es poner en marcha todo ese conjunto de engranajes que estimulan el uso de determinadas habilidades. En el caso de Sócrates, la problemática a resolver siempre fue una pregunta con un problema a resolver y a partir de la misma se iban desencadenando una serie de hipótesis donde se intentaba desde el primer momento liberarnos de los prejuicios que tenemos. “Causalmente”, la naturaleza del concepto de las competencias tiene su origen en la resolución de problemas y el uso de determinadas habilidades (Zabala y Arnau, 2007). Entonces, ¿Cómo afecta el trabajo por competencias al rol docente?

Muchas son las investigaciones que se han llevado a cabo desde entonces en el que se resalta sobre todo en las corrientes epistemológicas hermenéuticas y socio-críticas, ese cambio de rol en el docente que ya anunciaba Sócrates. Ana Martínez, una profesora de antropología de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, tiene una percepción muy completa acerca de esta cuestión (Martínez Pérez, 2009). En uno de sus muchos seminarios sobre la finalidad de ir a la Universidad, compara la figura de los docentes con los Guías Sharwas, y lo hace contando la siguiente historia:

“Los sharwas de Nepal, más conocidos como sherpas, son un pueblo de unos 150.000 habitantes del este del país del Himalaya. Por vivir en ese entorno desde tiempo inmemorial, están adaptados al medio y son los mejores guías para los extranjeros que quieren intentar alguno de los 14 ocho miles del techo del mundo. Su trabajo consiste no sólo en guiar a los aventureros sino también en planificar el ascenso, animarles cuando se creen incapaces de continuar, en prepararles para que se valgan por sí mismos, en decirles con qué recursos cuentan en la zona, y en



ayudarles a aprender de sus errores para el siguiente intento de ascenso.” (Martínez Pérez, 2009, p. 33)

De esta manera hace un análisis y síntesis de cuáles son las funciones que tienen los docentes en cualquier ámbito educativo, y lo resume en el siguiente cuadro expuesto en uno de sus seminarios.

A este completo análisis de las funciones del profesorado yo añadiría una primera fase de conocimiento del alumnado, así como de análisis de los conocimientos o concepciones del alumnado sobre el tema a trabajar. A su vez también considero que no son funciones lineales sino que más bien tienen una estructura cíclica.

Lo interesante de hacer esta pequeña parada en la aproximación de cuál es el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que la definición del mismo tiene una estructura y una naturaleza que invita al desarrollo de competencias. Por lo que no solo el uso de las competencias es lógico y coherente para la formación del alumnado y debido a la naturaleza del conocimiento, sino que a su vez es completamente equilibrado con la función que tenemos los docentes.

Funciones del docente universitario	Actividades a realizar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje
Planificar	Seleccionar contenidos y competencias a desarrollar. Programar y diseñar actividades
Motivar	Estimular el aprendizaje
Entrenar	Entrenar el aprender a aprender
Dinamizar	Facilitar la dinámica (individual y grupal)
<i>Tutorizar</i> (guiar)	Hacer un seguimiento del proceso
Evaluar	Evaluar el proceso

- ***Panta rei*: La participación de las familias en la escuela como una necesidad en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.**

Desde el punto de vista educativo, la sociología nos invita a estudiar la interacción entre el sujeto y el ambiente que le rodea. Según esta misma ciencia, las personas estamos condicionadas por gran cantidad de factores que influyen en nuestro ser y en nuestra forma de actuar. La sociología de la educación centra sus esfuerzos en conocer la relación entre los miembros de la comunidad educativa y como esa red relacional a su vez también condiciona el aprendizaje del alumnado en la escuela. Otras ciencias de la rama de las ciencias sociales como la Psicología Evolutiva también hacen especial hincapié en la relación sobre todo entre la familia y la escuela. No podemos olvidar que la familia es un grupo de socialización primaria y de forma paralela, la escuela es una institución de socialización secundaria. Por mor, es fundamental



establecer una pequeña aproximación en términos educativos de cuáles son los principales factores que influyen en las familias en la educación de sus hijos/as, qué relación existe con el tipo de familia, el estatus socioeconómico, el nivel educativo de los padres y madres o incluso cómo esto condiciona el nivel de participación tanto de los padres como de las madres.

Los autores Pérez-Díaz *et al*(2009) tienen toda una investigación relativa a este tema, elaboran una recopilación de estudios que relacionan características de las familias con el rendimiento escolar y para ello se basan en un gran número de estudios procedentes de distintos países. Algunas de las conclusiones de sus recopilaciones ponen de manifiesto que el rendimiento escolar del alumnado está directamente relacionado con un ambiente estable para el alumnado, los autores se refieren entre otras cosas al tipo de familias, el estatus socioeconómico. Desde la investigación que vamos a llevar a cabo lo que nos interesaría sería saber en qué grado influye la familia y su participación en el centro con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Con referencia a esta última cuestión Pérez-Díaz *et al*(2009), reconocen que es una cuestión que desde los años ochenta ha dado mucho de qué hablar. La principal problemática en el debate, se centraba en la influencia del modelo parental en la educación del alumnado en el centro. Muchos son los investigadores como el estadounidense Ronald Regan, han hecho grandes esfuerzos por intentar demostrar que la implicación de los padres y las madres en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado tiene consecuencias positivas. En palabras de Pérez Díaz (2009):

“Los padres son vistos ahora como educadores y actores relevantes del proceso educativo. Esta sintonía evaluadora es palpable en el ámbito de las políticas educativas” (2009, p.99)

Fluori (2006), establece tres claves por las que la implicación de los padres y las madres en el centro educativo suponen un clima de mayor motivación y por tanto mayor rendimiento escolar. Los tres puntos clave de los que este autor habla son:

- Por motivos económicos, ya que la familia que esté implicada en la escuela posibilita el acceso a otros medios y recursos que la escuela no disponga
- Por motivos sociales y de interacción, porque la intervención de ambos miembros supone el refuerzo de las relaciones de los mismos, que sirven como base para un equilibrado desarrollo cognitivo, proporcionándole a su vez un buen terreno afectivo.
- Por motivos individualizados, en lo que tiene que ver con el desarrollo de la autoestima, si el alumnado es consciente de que sus padres participan en el centro de forma directa se nutrirán una serie de relaciones entre habilidades y actitudes que tienen que ver con el desarrollo personal del alumnado. O en palabras del propio autor: *“los niños deducen que si los padres interesados en ellos, ellos deben ser personas interesantes”*

Por mor, si tal y como hemos señalado en anteriores apartados la evaluación es un proceso que nos sirve como una fuente de retroalimentación, significa



que el proceso de enseñanza-aprendizaje, no termina con la elaboración de una prueba como un examen, sino que por el contrario, su función es reactivar el ciclo del aprendizaje, aportándonos no sólo información sobre qué cómo ha cambiado nuestra concepción del conocimiento escolar, sino de nosotros mismos. Todo fluye. *Panta rei*.

○ El paradigma socio-crítico

La estructura epistemológica que sigue esta investigación está muy condicionada por la causa de la misma puesto que nace de una necesidad social y parte de una problemática real. Si tuviéramos que realizar una primera aproximación de este concepto, tendríamos que hablar inevitablemente de Khun(1986) y su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, ese magnífico trabajo analítico sobre las corrientes y los distintos caminos que tomamos los investigadores para orientar nuestros proyectos. Las aportaciones de Khun como padre del concepto paradigma, están basadas en establecer justamente cuáles son los patrones de los cuales se nutre cada corriente.

Tal y como González Morales(2003) señala y basado en los planteamientos de Khun(1986) los paradigmas diferencian distintas comunidades científicas que comparten una serie de teorías, métodos, instrumentos y técnicas que legitiman el trabajo investigador que cada uno de ellos realiza en la elaboración de proyectos. Siguiendo estas pautas no situaríamos ante un paradigma socio-crítico que entiende a las personas que participan en la investigación como sujetos en acción con capacidad transformadora de la realidad. La investigación estaría dirigida no como un acto descriptivo o interpretativo, sino más bien como un acto de carácter emancipativo y transformador González Morales(2003). En este sentido este último autor reconoce que siguiendo este paradigma, los seres humanos somos cocreadores de nuestra propia realidad y como resultado, de ahí viene la carga de significados que establecemos en el entorno que nos rodea tanto de manera individual como colectiva. Si el paradigma positivista establece como objeto de estudio únicamente lo tangible y lo observable y el hermenéutico reconoce el conocimiento como algo subjetivo, el paradigma crítico social se enriquece de técnicas y fuentes de naturaleza cuantitativa y cualitativa en función a los objetivos marcados por dicha investigación. Por mor, trabajaremos con datos e información que busquen tanto la significación como la representatividad de la realidad, señalando que proporcionalmente diseñaremos instrumentos que tienden a buscar más la significación que la representatividad.

○ Mapa conceptual

A continuación exponemos una composición conceptual de todo el marco teórico, lo que nos permitirá establecer conexiones entre los distintos apartados que hemos ido nombrando anteriormente. Al mismo tiempo nos permitirá apoyarnos en toda esta gran interrelación de planteamientos teóricos para analizar y organizar nuestra investigación. Tal y como podemos observar, el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza están conectados entre sí, de manera que son complementarios.



7. CRONOGRAMA

A la hora de organizar todos los pasos que llevaríamos a cabo elaboramos un cronograma con las tareas que requeriría el desarrollo de la investigación. Para ello en primer lugar repasamos las fases por las que debía pasar la investigación científica y más tarde las unimos con las tareas necesarias para cumplir con el objetivo de nuestra investigación. El resultado fue una muestra de once tareas divididas en cinco fases. Con el fin de asegurarnos una organización, elaboramos una planificación que comprendía los meses de Marzo a Junio.

		MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO
PROCESO/SEMANA		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1
F	Detección de problemática real													
A	Selección del tema a investigar													
S	Establecimiento de objetivos e hipótesis													
E	Búsqueda bibliográfica.													
1	Elaboración del marco teórico.													
F	Diseño de técnicas e instrumentos													
A	Trabajo de Campo													
S	Organización y análisis de la información.													
E	Diseño de propuestas de mejora													
2	Sistematización y elaboración de conclusiones.													
F	Revisión del documento por la tutora													
A	Presentación documento definitivo.													
S														
E														
3														
F														
A														
S														
E														
4														
F														
A														
S														
E														
5														



8. DISEÑO Y METODOLOGÍA

En base a este complejo marco teórico y con el fin de cumplir con los objetivos que nos hemos propuesto en un principio, hemos realizado una serie de actividades o tareas que se puede agrupar por grandes momentos durante nuestra investigación y que pretenden que nuestros objetivos sean alcanzables.

1. En un primer momento para la elección de esta investigación, llevamos a cabo un periodo de diagnóstico de un problema real práctico del que pudiéramos detectar una serie de necesidades a cubrir. Este paso es fundamental para dar a la investigación un carácter práctico-funcional.
2. Elaboramos un marco teórico que nos permitió no solo contextualizarnos en los distintos ámbitos que habíamos elegido, sino también realizar una primera revisión bibliográfica. Esta composición se nutre de gran variedad de autores y de investigaciones, y nos proporcionan un modelo de referencia que respalda y justifica cada una de las acciones que llevemos a cabo en la investigación. Una vez detectado el problema formulamos los objetivos y las hipótesis de partida, dos elementos que nos situarán en el espacio y el tiempo durante toda nuestra investigación.
3. Una vez establecido los primeros pasos de nuestra investigación, comenzamos a diseñar y a adecuar las técnicas, las estrategias y los instrumentos que utilizaremos para responder a cada una de las problemáticas planteadas. En este momento es fundamental tener en cuenta datos como la elección de las distintas variables del estudio o la adecuación de la muestra a la investigación. En nuestro caso hemos seleccionado técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos, es importante señalar que de las técnicas elegidas existe una gran tendencia de utilizar métodos cualitativos. La principal razón es porque en nuestra investigación no buscamos representatividad sino que más bien la significación. Por ello utilizaremos técnicas como un cuestionario semiestructurado para docentes de educación primaria, dos grupos de discusión (discentes, familias) (grupos de discusión en adelante "GD"), dos entrevistas en profundidad a dos docentes de educación Primaria, por último contamos con el diario de campo de la investigación. Estos instrumentos han sido diseñados analizados por un proceso de evaluación y de revisión externa de varios profesionales procedentes de distintas ramas científicas. Finalmente se reelabora una versión final de cada uno de los instrumentos de investigación.
4. Tras la validación de los instrumentos teniendo en cuenta observaciones y sugerencias de los evaluadores, se pasa al trabajo de campo. Cuando se recolecta el trabajo de campo, es necesario analizar los datos cuantitativos y cualitativos, sustraer



las principales ideas que transmiten los mismos y finalmente realizar una composición utilizando distintas fuentes bibliográficas o creando nuevas perspectivas que nos ayuden a comprender y a dar una funcionalidad a los datos obtenidos. Este proceso de composición de datos se realiza mediante la técnica de triangulación, de manera que se produzcan continuos ejercicios de análisis y contraste de la información recogida.

- Finalmente, al analizar datos, comprenderlos y componer nuevas estructuras de conocimiento se ha realizado una síntesis y valoración de las aportaciones obtenidas con la investigación. A partir de las mismas se efectúan una serie de sugerencias y recomendaciones acordes a la filosofía de la investigación y al conocimiento obtenido durante todo el proceso.

PROBLEMAS A INVESTIGAR	Problemática 1: ¿Se está adecuando el modelo educativo de evaluación al desarrollo de las competencias?	Problemática 2: ¿Cuál es la percepción del concepto de evaluación de los distintos agentes de la comunidad educativa?	Problemática 3: ¿Quiénes deberían participar en la evaluación?
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Conocer de primera mano cuál es la tendencia de evaluar competencias en Educación Primaria. Investigar si existe una adecuación entre los sistemas de evaluación (instrumentos y técnicas) y los objetivos en el desarrollo de competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Descubrir qué percepción se tiene en la comunidad educativa de la evaluación: docentes, discentes, padres y madres. 	<ul style="list-style-type: none"> Averiguar qué personas participan en la evaluación en educación primaria.
TÉCNICAS	Entrevista 1 Entrevista 2 Cuestionarios	Entrevista 1 Entrevista 2 Grupo de discusión 1 Grupo de discusión 2 Cuestionarios	Entrevista 1 Entrevista 2 Grupo de discusión 1 Grupo de discusión 2 Cuestionarios
Palabras clave:	<i>Competencias del docente, Educación Primaria, Evaluación de la educación, Evaluación del docente, Evaluación del alumnado.</i>		



9. LA POBLACIÓN: LA MUESTRA Y LOS INFORMANTES.

En cuanto a la población del estudio de cara al cuestionario, se seleccionaron cuatro colegios, de los cuales dos de ellos se encontraban en un contexto socioeconómico medio y los otros dos son centros de compensatoria. Ambas situaciones se seleccionaron en colegios de la provincia de Sevilla y de Cádiz. Se consiguió recolectar una muestra de 40 cuestionarios, de manera que cada de cada colegio se tomó una muestra de 10 cuestionarios. De los cuarenta cuestionarios, un 73 % correspondían a mujeres mientras que un 27% correspondían a varones.

Para las técnicas cualitativas, se requiere otro tipo de herramientas ya que tienen una finalidad muy diferente. La selección de informantes las tareas más difíciles en el desarrollo de una investigación, la selección de un buen informante puede suponer un gran avance en la consecución de los objetivos propuestos en nuestra investigación. En nuestro caso, realizamos dos entrevistas a dos maestros de distintas provincias, pertenecientes a ámbitos socioeconómicos educativamente hablando muy distintos. Ambos maestros participan de forma activa en varios proyectos subvencionados por entidades. Por otro lado en cuanto a los grupos de discusión, en primer lugar el del alumnado, se seleccionó un ciclo y participaron niños y niñas pertenecientes al segundo ciclo, en cuanto a las familias no se estableció ningún tipo de prioridad y preferencia, pero se contó con la colaboración de padres y madres del AMPA.

10. ANÁLISIS Y RESULTADO DE DATOS

Con el fin de establecer una visión global y general de los datos obtenidos y analizados, he realizado una tabla en la que se relacionan los problemas a investigar, los objetivos de dichos interrogantes, las técnicas de investigación que he utilizado en la búsqueda, el análisis y la valoración de la hipótesis inicial. Por último establezco una columna con los principales conceptos clave de la investigación que están fundamentados en todo el trabajo de campo recolectado.

Ahora que ya tenemos una visión global y general de cómo hemos ido desarrollando esta investigación, pasaremos a la formulación de las principales líneas de análisis de la misma. Comenzaremos analizando la primera problemática: *¿Se está adecuando el modelo educativo de evaluación al desarrollo de las competencias?* Y más tarde relacionaremos el análisis de esta problemática con las siguientes.

○ Resolución de la Problemática I

- ¿Cómo aparecen las competencias en el panorama educativo?

Para el contraste de hipótesis de esta primera problemática se diseñaron un cuestionario semiestructurado disponible en los Anexos(Anexo 3) y dos entrevistas en profundidad para maestros con una larga experiencia. A su vez



estos instrumentos nos han ayudado a retroalimentar otras problemáticas las cuales analizaremos más adelante.

En el estudio de la investigación acerca de la adecuación del modelo educativo a la naturaleza de la evaluación de las competencias, me encontré con la necesidad de investigar de qué manera llegan las competencias al ámbito educativo. Cuándo y cómo empezó a llevarse a cabo a implantación de las mismas y cómo fue la respuesta de los docentes que trabajan en educación.

Como ya adelantamos en el marco teórico, a nivel científico el Informe Delors(1996) supone el establecimiento de un antes y un después en la percepción de cómo debería ser el aprendizaje, de la misma manera que para la evaluación supuso comenzar a plantearse cuestiones relativas a las nuevas maneras de evaluación.

Frente a la aparición de las competencias en el marco legislativo, los centros estaban al tanto de lo que teóricamente suponía el cambio, la administración trató de fomentar el uso del modelo de aprendizaje por competencias. Pero la realidad educativa en los centros era completamente diferente, la mayoría de los docentes no estaban formados para trabajar en competencias y la administración tampoco tenía modelos base que mostraran el modelo deseado. Por lo que estamos ante uno de los primeros problemas que podemos observar hoy en día en nuestras aulas al analizar la tendencia del modelo educativo en la escuela o con otras palabras la cultura escolar dominante.

- *ENTREVISTADO 2: “Tal como yo lo he percibido, el proceso ha seguido los pasos habituales. La administración primero intentó publicitar el modelo, pero tras 2 o 3 años comprobó que no se estaba aplicando...”*

Hemos de aceptar que los maestros y maestras también seguimos aprendiendo y que si estamos habituados a llevar a cabo un determinado modelo educativo, no es posible establecer un cambio de la noche a la mañana. Y es contradictorio que en la escuela, la institución que más conocimiento tiene sobre el aprendizaje, no sea capaz de establecer sus propios mecanismos para que su equipo docente aprenda y se forme de forma continua. Si aceptamos que las personas nos encontramos en un proceso de continuo aprendizaje o de formación continua, para Ibáñez (1998), si somos *sujetos en proceso*. Hemos de aceptar que la naturaleza de la profesión de la docencia requiere una predisposición no sólo al establecimiento de cambios sino al continuo flujo de desarrollo personal y profesional, *panta rei*.

Si como profesionales de educación que somos sabemos que aprendemos cuando modificamos nuestros esquemas, cuando experimentamos, analizamos y contrastamos (Ausubel,1976), los docentes aprendemos realizando los mismos mecanismos que el alumnado, solo que con una habilidades más bien definidas. Siguiendo estos términos, los cambios de concepciones en



educación no pueden ser solamente legislativos y burocráticos, sino que también tienen que ser epistemológicos, es decir, requieren ejercicios de reflexión, análisis, de contraste y de comunicación con otros profesionales educativos, de lo contrario estableceríamos contradicciones entre nuestros principios pedagógicos, nuestra práctica educativa y el marco legal (Antonovsky, 1987). Lo cierto es que este no ha sido el caso del establecimiento de las competencias en educación primaria, como ya hemos dicho, los primeros años la tendencia estuvo más centrada en los cambios de formato que exigían el trabajo por competencias, de manera que la administración respondió mediante la presión:

-ENTREVISTADO 2: por lo que comenzó a presionar con los medios de que dispone (Inspección...). A partir de ahí, el profesorado captó que esto parece que iba en serio y comenzó a “formarse en competencias”.

Hasta que la administración tomó algunos modelos de referencia que no parecieron tener buenos resultados ya que una vez más se tendió al uso de la presión y al fomento de un modelo poco saludable dentro de la propia unidireccionalidad del sistema.

- ENTREVISTADO 2: “Apareció un modelo más o menos oficial, plasmado a nivel nacional en el proyecto COMBAS y en Andalucía en el PICBA. Yo participé en el primer encuentro de PICBA y la impresión que me quedó es que se abordaba como algo facilitador y, lo que es peor, homogeneizador, de una tarea no sólo necesaria, sino forzosa, lo que es muy peligroso, porque hace saltar el chip en el profesorado de que hay que hacer unos deberes por si te pillan. Esto es contradictorio, por supuesto, con la necesidad de un cambio real de paradigma y no de cambios meramente formales”.

Ante la presión del establecimiento del sistema de competencias como ley absoluta sin previa experimentación y toma de contacto con las mismas, los docentes se sienten indefensos y castigados por la poca credibilidad que la administración aporta a sus proyectos e iniciativas. De manera que se pueden diferenciar distintas tendencias de docentes que se sitúan frente a la implantación de las competencias en educación primaria. Algunos docentes se encuentran muy alejados de este modelo competencial y que no están dispuestos a cambiar su modelo docente, y por otro lado algunos maestros aceptan que el cambio legislativo en términos de competencias supuso la legitimación de su modelo docente ya que la naturaleza de las metodologías que utilizaban eran acordes a los principios competenciales.

- ENTREVISTADO 2: “En esta marea hay docentes que se aferran a una roca, otros que se dejan arrastrar y unos pocos que se mueven de manera natural y productiva. Es decir, para muchos ha sido un cambio sólo legislativo porque en la práctica siguen haciendo lo mismo de siempre; para otros muchos supone un cambio de nombres con intentos



poco controlados de aplicar la normativa porque es lo que se les exige y para unos pocos, muy pocos, encaja perfectamente con lo que venían haciendo o intentando hacer”.

Esta afirmación también se refuerzan con los datos cuantitativos obtenidos, es importante señalar que el 25% de los maestros y maestras se sentían identificados con la Situación 3 de la pregunta F, *“Situación 3. La incorporación de las competencias en educación primaria ha supuesto un simple cambio de legislatura que no ha influido en mis principios pedagógicos de evaluación.”* En proporción, uno de cada cuatro docentes en educación primaria se siente representado por esta afirmación. Este grupo representaría la situación del docente que no quiere moverse de la roca que el entrevistado 2 narraba anteriormente.

Por otro lado, en torno al 22% se siente identificado con la afirmación: *“Situación 2. La incorporación de las competencias en educación primaria ha cambiado mi manera de percibir el aprendizaje pero no mi manera de evaluarlo”* ésta afirmación refleja como para ciertos docentes existe una brecha enorme entre la evaluación y el aprendizaje, y si sabemos que la adquisición de las competencias es una escala gradual es imposible separar el aprendizaje de la evaluación. Este grupo representaría aquellos que se dejan llevar por la corriente.

Algo que nos sorprendió mucho fue que la mayoría (47,5% de los docentes) apostaba porque la incorporación de las competencias en educación primaria había supuesto un cambio en su manera de evaluar sus clases en cuanto a criterios, instrumentos y técnicas utilizadas. Pero, ¿realmente estamos ante un cambio real o es simplemente un cambio de concepción?

Otra de las cuestiones del cuestionario quería obtener información sobre si han percibido cambios reales en el modelo de evaluación escolar en base a la cultura dominante que hay. El objetivo era diferenciar entre si ellos consideraban si su docencia había cambiado, (una valoración a escala de su propio modelo docente) y la valoración global que tienen sobre si ha cambiado la evaluación en la cultura dominante escolar (una visión a escala general). La sorpresa fue que un 45% a pesar de pensar que su modelo docente ha cambiado con la incorporación de las competencias, piensa que el panorama en general no ha cambiado para nada.

-CUESTIONARIO 26: “No, porque no se ha formado al profesorado como debería; tampoco los libros de texto se han adecuado al proceso de enseñanza aprendizaje por competencias.”

O lo que puede llegar a ser mucho más alarmante, un 77.5% se identifica con la idea de que *“Existen pocos maestros y maestras que en la realidad educativa sepan evaluar por competencias”*. De manera que hay una gran



desconfianza o incertidumbre de si realmente sabemos evaluar por competencias.

La mayoría de los maestros y maestras no sienten los cambios legislativos como algo positivo porque ellos no participan en la elaboración de las mismas, de manera que sienten que la educación está al servicio del partido político que gobierne en el momento.

- ENTREVISTADO 1: “ *La administración genera leyes pero no ofrece financiación suficiente para el desarrollo de las mismas. Ofrece cursos de formación pero no convence al profesorado de la benevolencia de la leyes que establecen. La mayoría de las leyes educativas se han realizado sin la colaboración del profesorado han respondido al sentir político del partido de turno, de ahí que su implantación siempre falle*”

- CUESTIONARIO 27: “ *No, no se ha formado al profesorado; por lo que no suele existir un equipo docente en el que los componentes tengan todos /as el conocimiento adecuado para este cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, por parte de la administración se ha puesto más interés en la cumplimentación de informes, programaciones, actas...*”

- CUESTIONARIO 37: “ *Los cambios en la escuela deben nacer desde la autocrítica docente y no deben venir impuestos desde un despacho y un “lumbreras” que ha sido un visionario, pero que en 5 años te vuelve a cambiar de método*”

CUESTIONARIO 38: “ *Creo que no. Tenemos que adaptarnos a este nuevo cambio para obtener una evaluación por competencias*”

Sin embargo, a pesar de ello la imagen que tiene hoy en día la evaluación de las competencias como un principio educativo es muy positiva. Muchos son los docentes que señalan las grandes ventajas que tiene el uso de las competencias en la escuela. Nuestra práctica docente está fundamentada por determinados principios educativos que no siempre compartimos. Por ello la adecuación de la teoría a la práctica es uno de los momentos fundamentales en el desarrollo de cualquier principio didáctico. En este sentido un 30% de los docentes que realizaron el cuestionario perciben una mejoría real en la adecuación de las competencias a la cultura escolar.

- CUESTIONARIO 3: “*Se evalúa no solo el resultado final si no el proceso*”



- CUESTIONARIO 7: “Todos los indicadores de evaluación han cambiado”
- CUESTIONARIO 9: “Evaluamos la utilidad de lo aprendido en la vida práctica, la autonomía personal, el trabajo por tareas con un producto final. Trabajamos más por grupos.”
- CUESTIONARIO 22: “Ha cambiado la evaluación ya que se adaptan las necesidades reales y hace que el aprendizaje sea mucho más eficaz.”

Estas ideas son aceptadas por gran parte de la comunidad educativa porque comparten las bases de sólidas teorías constructivistas. En el caso de las competencias fue algo parecido, ya que por ejemplo en infantil hay docentes que llevan años trabajando de manera interdisciplinar por proyectos y no se les ha tenido en cuenta. Otros docentes, reconocen que han trabajado de esta manera sin el marco legal de las competencias. Esta afirmación significa que a pesar de que existen pocos docentes que realmente pueden ser considerados innovadores y creativos, la administración no los aprovecha como agentes de transformación en la escuela, de manera que se pierde un gran potencial. Además de esto, se destaca que no hay suficientes recursos económicos para financiar las mismas. El establecimiento de leyes implica una relación entre los distintos agentes del sistema educativo jerárquica y unidireccional.

-ENTREVISTADO 1: “Para los profesores que venimos de la Ed. Infantil, que trabajamos por proyectos educativos, que buscamos el conocimiento a través de la investigación, de la globalización de los aprendizajes, las competencias básicas no ha sido sino un espaldarazo a nuestra concepción educativa”

- ENTREVISTADO 2: “El cambio legislativo, por lo tanto me impulsó y facilitó todo, ya que a partir de entonces no tenía que justificar mi práctica: ahora estoy en la legalidad, los ilegales son los profes tradicionales que son incapaces de llevar el BOJA al aula”

-ENTREVISTADO 2: “Nuestro centro decidió apartarse de este modelo porque ya la metodología que intentábamos aplicar superaba todos los ejemplos que nos venían llegando sobre la implementación de las competencias. El CEP organizó cursos y guio a grupos de trabajo en esta formación con enfoques muy diferentes y yo mismo he participado de esta formación desde la perspectiva del proyecto Con+Ciencia.”

En los casos expuestos anteriormente, los docentes del sistema reconocen que han impartido este modelo antes de que la propia administración aprobara el marco legislativo. Por lo que si la administración tuviera mecanismos para



valorar y reforzar las buenas prácticas del profesorado con el fin de enriquecer el sistema educativo, se trabajaría en un doble sentido.

En este caso, ambos señalan la formación continua del docente como un pilar fundamental en el trabajo por competencias. En nuestro caso le llamaremos crecimiento a doble escala porque nos proporciona un enriquecimiento personal y profesional que los docentes necesitamos para conseguir adaptar los distintos elementos del currículum al contexto y a la vez contribuir a la construcción de nuestro modelo educativo ideal. La administración supervisa los procesos de planificación de documentos oficiales y que la organización de los mismos es la adecuada, sin embargo no exige una continua formación para el profesorado lo que dificulta en gran medida la naturaleza flexible y abierta del propio currículum. Así lo señalan nuestros participantes en su discurso experto:

- ENTREVISTADO 1: *“Por otro lado el profesorado debería de tener la obligación de formarse y de probar su formación en buenas prácticas educativas. La administración no controla la formación del profesorado ni exige que el profesor evolucione en las ideas pedagógicas que promueve. Aún así el profesorado que está interesado en su trabajo se preocupa de su formación a pesar muchas veces de la administración.”*

Las creencias de los maestros y maestras con respecto a su práctica educativa siguen arraigadas a ser las mismas entre otras cuestiones por la poca fluidez del profesorado a la hora de formarse y en consecuencia ofrecen resistencia a los cambios del sistema legislativo. Las causas pueden ser múltiples, bien porque la propia administración no establece facilitadores o puentes de conexión que ayuden a la coherencia entre las creencias del profesorado, la práctica que desempeña y el marco legal, o por la propia estructura de comunicación del sistema educativo que lleva a una unidireccionalidad muy poco saludable para el sistema, por falta de formación, recursos, vocación, etc.

Lo cierto es que el hecho de que no se tenga en cuenta este principio de fluidez en el modelo educativo del profesorado, contribuye justamente al arraigamiento de unos principios determinados, lo que el entrevistado 1 nombraba al comparar los principios a una persona que se agarra y no suelta una roca en medio de la corriente. De manera que estos docentes contribuyen al estancamiento en el paso de la corriente y en muchos casos un gran obstáculo para desarrollar y evaluar las competencias en educación Primaria.

Por lo que la administración de cierta manera contribuye a un determinado modelo de educación, donde el docente no tiene por qué formarse y es completamente neutro a los posibles cambios contextuales o legislativo. Esta idea la tenemos muy presente en el discurso social de las personas y es visible



en refranes como “cada maestrillo tiene su librillo” muy utilizado en la cultura escolar dominante.

- ENTREVISTADO 2: *“En la escuela privada no, claro está, pero en la pública el alumnado está acostumbrado a convivir con varios profesores que generalmente tienen como se suele decir, cada uno su librillo pero este es tan potente que en muchos casos también se podría decir que no hay ninguna línea o que cada uno “va a su bola”. Esta pluralidad puede ser negativa, habría que debatirlo mucho, pero el alumnado está adaptado y funciona miméticamente dando a cada profe lo suyo y el que no lo hace, por supuesto no sobrevive en el sistema educativo”*

En cuanto a la elección de las técnicas e instrumentos de evaluación parece que por lo general la mayoría de los docentes tienen muy claro los conceptos educativos que son acordes al desarrollo de competencias sin embargo, ¿somos capaces de utilizar esa gran variedad de técnicas e instrumentos acorde a los planteamientos de lo que supone el desarrollo de competencias? O por el contrario, ¿tendemos a utilizar determinados instrumentos independientemente de nuestros objetivos y la competencia a desarrollar? ¿Realizamos un uso adecuado de los mismos? ¿Sabemos obtener información relevante de los instrumentos?

De los cuestionarios analizados, un 75% responde ante la pregunta de si la evaluación por competencias ha de ser individualizada que sí. Y si se trata de la relación entre las distintas áreas del currículum, un 85% considera que es fundamental en la evaluación. ¿Disponemos de recursos de evaluación con tales características?

De los docentes que contestaron el cuestionario, un 70% se sentía identificado con la “Situación 4. Suelo mezclar los instrumentos y métodos de evaluación dependiendo de los objetivos o los diseño en el caso de que sea necesario.” Lo que implicaría una gran diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación que se adapten a cada objetivo perseguido, sin embargo, cuando preguntamos cuáles eran los instrumentos que más utilizaban, para nuestra sorpresa el 80% señaló la observación, un 75% las tareas y un 85% los exámenes, las rúbricas y los cuestionarios a penas aparecían y nadie sugirió otras técnicas o instrumentos. Los datos del cuestionario revelan que el instrumento más utilizado es el examen seguido de la observación y las tareas y esto no se corresponde con el principio pedagógico que habían señalado en un principio.

-ENTREVISTADO 2: *“El examen es el más empleado porque la práctica mayoritaria es puramente tradicional. El profesorado explica y el alumnado memoriza o reproduce el contenido del libro. La prueba escrita típica en un buen instrumento para valorar estos aprendizajes*

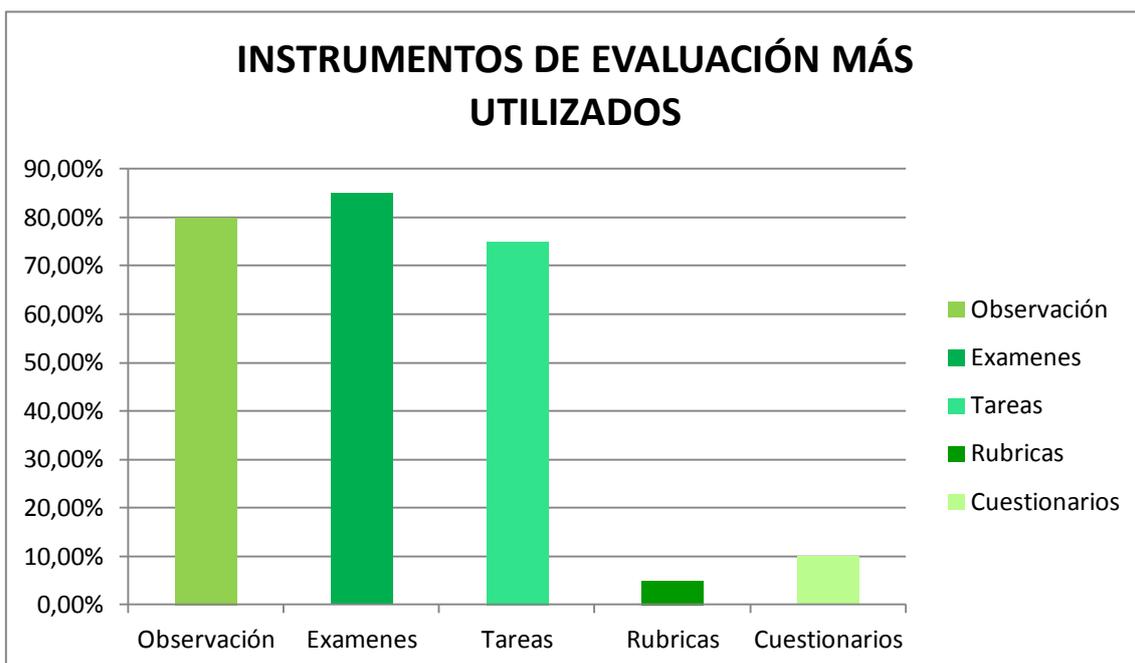


memorísticos de hechos, datos o técnicas instrumentales básicas, no hay por qué cambiar. Es cuando realmente empiezas a trabajar las competencias cuando el instrumento se queda corto y hay que recurrir a otros medios como los que describí dos preguntas antes.”

- ENTREVISTADO 1: *“Pero utilizo más que todo la observación directa, el trabajo de clase y exámenes, valoro el interés, el trabajo realizado, la implicación familiar y tengo muy en cuenta la procedencia social del alumno y sobre todo el cambio producido en él.”*

Si hay algo que revelan los datos del cuestionario es la gran confusión que los docentes tienen entre los términos instrumentos, técnicas o recursos didácticos sumado a la función que cada uno de ellos desempeña en los distintos tipos de evaluación según su temporalidad. Al igual que en la investigación, no todos los instrumentos se adaptan al objetivo a conseguir, ni mucho menos a la finalidad o la función de cada uno de los instrumentos.

GRÁFICO 1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN MÁS UTILIZADOS



Conforme al artículo 11.3 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal. En todo caso, los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. El caso de la técnica de observación, merece un pequeño estacionamiento como hemos nombrado, la mayoría del profesorado evalúa utilizando la evaluación ya que es una técnica que por naturaleza nos aporta



información, sin embargo, muy pocos docentes utilizan la observación de forma adecuada, la mayoría no lleva a cabo registros de sus apuntes algo que dificulta la evaluación individualizada y que posibilita que por cuestiones puramente humanas tengamos que acumular en nuestra memoria un número muy reducido de información de cada alumna o alumno.

Por otro lado, es importante hablar de la introducción de las tareas como un seguimiento del alumnado en el paso de la unidad o del tema que se esté estudiando, que acaba siendo una continua revisión de si el alumnado cumple con la producción de determinados materiales, pero sin averiguar y experimentar que sus creencias y concepciones sobre el tema van cambiando de forma progresivas o por el contrario permanecen estáticas.

Como primera conclusión, la implantación de las competencias se ha llevado a cabo de forma progresiva y discontinua, que no contó con la percepción de los docentes, de forma que coexiste un sentimiento de imposición entre los mismos. La consecuencia de este crecimiento forzado, conlleva que existan docentes que no están lo suficientemente formados en competencias y que incluso se niegan a cambiar su modelo docente. A pesar de todo, las competencias son bien acogidas en el marco teórico de los docentes. Las técnicas e instrumentos de la evaluación por competencias son muy poco variadas, la tendencia es justamente el uso de un solo instrumento como eje central del aprendizaje y de la evaluación lo que dificulta en gran medida todo el proceso y en consecuencia el desarrollo de competencias. La evaluación inicial a penas se utiliza, la formativa suele ser utilizada mediante la observación y las tareas, pero carecen de un análisis y una síntesis adecuada de los datos de manera que también se contribuye al empobrecimiento del proceso de evaluación. La formación docente y la actividad de promoción de buenas prácticas es el motor del reajuste entre los principios didácticos de los docentes y su modelo docente en la práctica.

- Principales barreras y facilitadores en el desarrollo de competencias

Tras el análisis de los distintos instrumentos de la investigación: cuestionarios y entrevistas en profundidad, se han detectado una serie de facilitadores y de barreras que contribuyen o no al desarrollo de competencias en la Educación Primaria. Esta relación de factores no actúa de forma independiente sino que por el contrario es todo un conglomerado de elementos que interaccionan entre sí y que refuerzan la existencia de unos y otros en el sistema educativo.

En cuanto a las principales barreras que existen en la adecuación del modelo educativo al desarrollo de competencias, los docentes destacan como primera barrera la forma de implantar la filosofía de las competencias, ya que prácticamente fueron impuestas mediante la presión de la administración.



- ENTREVISTADOR 1: *“Las competencias ha sido impuestas en la comunidad educativa no ha sido fruto de la reflexión de la comunidad educativa por lo que son impuestas por ello no son aceptadas, entendidas y practicadas”*

Como hemos resaltado anteriormente la comunicación con la administración es muy unidireccional y a la vez muy contradictoria. Nuestros informantes señalaban la gran paradoja de la administración, al expresar que se tiende a estar continuamente supervisando el proceso de planificación del profesorado y se toman como meta organizaciones y recursos, sobre todo de cara a la evaluación basados en mediciones cuantitativas pero a su vez intenta fomentar una enseñanza de calidad, lo que provoca grandes choques entre docentes e inspectores.

- ENTREVISTADO 2: *“La Administración Educativa está volviendo a ofrecer recursos y organizaciones basadas en la cantidad y la estadística, pero a su vez está exigiendo experiencias de calidad que en estos momentos sólo son posibles desde la buena voluntad y el solapamiento de la vida profesional con la privada”*

Dentro de esta misma paradoja y retomando lo trabajado anteriormente, la cultura escolar dominante fomenta lo que se conoce en la escuela como el “editorialismo”, definido como esa tendencia de utilizar necesariamente el libro de texto en el aula o lo que es peor a utilizarlo como un único recurso, algo completamente incompatible si se trata de fomentar un modelo investigativo. La administración fomenta mediante este tipo de tendencias la enseñanza tradicional en la escuela, de manera que provoca que en contrapeso no se fomente un modelo investigativo u alternativo en la escuela. A su vez, el “editorialismo” provoca no solo el uso de determinados recursos, si no el aislamiento con el conocimiento científico y escolar, ya que se pierde por completo el contacto con la ciencia a trabajar. Por otro lado, al restringir los recursos, restringimos posibilidades de poder compartir los proyectos o secuencias didácticas que hemos llevado a cabo en el aula.

-ENTREVISTADO 1: *“Existe un doble lenguaje por parte de la administración permitiendo en los centros el editorialismo y fomentando por otra parte las competencias básicas, exigiendo contenidos en lugar de procesos. El discurso es contradictorio. Algo impuesto no perdura ni se defiende. El problema son claramente las editoriales. Las editoriales han suplantado al maestro investigador, al maestro creador de actividades al maestro que se forma constantemente y aprende con sus alumnos”.*



- CUESTIONARIO 26: “No, porque no se ha formado al profesorado como debería; tampoco los libros de texto se han adecuado al proceso de enseñanza aprendizaje por competencias.”

Hoy en día en la escuela es muy común la tendencia de los docentes de no compartir experiencias y no escribir todo aquello que ocurre en el aula, existen muchos profesionales que se han encargado no solo de analizar esta situación, sino de proponer alternativas mediante instrumentos que permitan a los maestros y maestras crear trabajo de campo sobre el que poder reflexionar , utilizándolo de esta manera como un instrumento de evaluación de la propia docencia (Porlán, R. y Martín Toscano, J. 1991)

Uno de los tópicos en educación es la división entre la teoría y la práctica en la realidad educativa, “de eso ya se encargan los teóricos de la educación” me dicen algunos compañeros y compañeras de clase sin darse cuenta de que toda su práctica está respaldada por ciertas teorías y ciertas teorías se han basado previamente en planteamientos o situaciones reales ¿Por qué los docentes no aceptamos el doble rol de investigadores?(Camas et al, 2013) En este caso, la Universidad lo tiene bastante claro y ningún profesor o profesora parece dudar de que para ser docente es necesario tener un conocimiento actualizado y es una fuente de retroalimentación entre las cavidades personales y profesionales. ¿Pero por qué los maestros y maestras no lo tenemos tan claro?

- ENTREVISTADOR 2: “El profesorado suele trabajar de manera aislada, entendiendo los asuntos del aula como algo privado. Es capaz de abrirse a un círculo pequeño de compañeros o compañeras y admitir ciertos consejos o recetas pero no existe una cultura real de colaboración desde la profesionalidad. El profesorado no dispone o de recursos curriculares alternativos al que le ofrecen las editoriales, por lo que depende en gran medida del libro de texto. Los recursos TIC no funcionan plenamente y gran parte del profesorado no está formado suficientemente para usarlos sobre la marcha en la construcción de los aprendizajes en el aula.” (Figura 7: Fuente: Tonucci 1987)

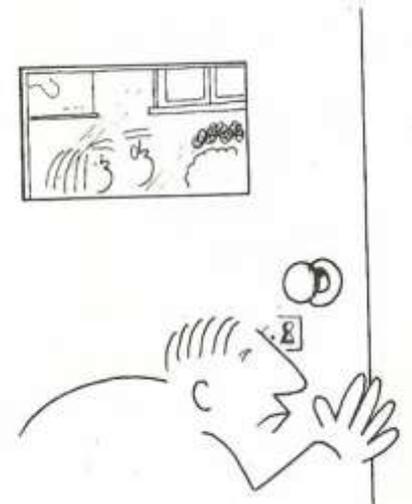


Figura 7: Las barreras en la escuela (Tonucci, 1987)

En este sentido tal y como nos indica Zabala y Arnau (2007), para poder dar paso al desarrollo de competencias es fundamental rechazar la enseñanza tradicional como base de nuestra metodología de aprendizaje y de nuestra



evaluación educativa. Ya que si no lo hacemos estaremos creando una barrera más para el desarrollo de las mismas.

- Entrevistado 2: *“El docente se identifica con un modelo tradicional en el que su papel es de transmisor de los contenidos científicos y el del alumno el de receptor-reproductor ya que es el único que ha vivido como estudiante y en su formación en la facultad”*

Es curioso como en el siguiente punto podemos establecer una interrelación entre el tratamiento de la primera problemática y la segunda. Los docentes entrevistados señalaron como barreras las concepciones de la familia y del alumnado acerca del aprendizaje y la evaluación. Ambos están muy bien adaptados al modelo tradicional de la escuela, de manera que es difícil intentar modificar estos prejuicios que son resultado de una determinada corriente cultural-educativa que vivieron los padres y madres cuando fueron alumnos y alumnas y que ahora se tiende a reproducir en las siguientes generaciones.

- ENTREVISTADO 2: *“Las familias también están sujetas a los prejuicios de su experiencia anterior de la escuela ofreciendo expectativas en muchos casos contradictorias (valoran la cercanía, la igualdad, la formación integral, la inclusión pero a su vez muestran apego a centros en los que se aplica la disciplina jerárquica, la competencia y segregan al que puede causar algún problema a sus hijos). El alumnado suele estar adaptado al modelo tradicional en el que tiene claro su papel y el del profesorado, así como los medios o recursos de que dispone para aprobar o sacar buenas notas. Suele desconfiar en otras propuestas, por lo que el cambio y la acomodación requiere de bastante tiempo.”*

El tiempo y su organización es otra de las cuestiones que se suele debatir en cuanto al desarrollo de competencias. Como ya ha nombrado uno de los entrevistados, es muy común el solapamiento entre la vida profesional y personal a causa de la gran cantidad de trabajo de acarrea la profesión de la docencia y a menudo suele ser comentario de docentes el no tener tiempo para muchas de las cosas que les encantaría hacer pero que por nociones espacio-temporales no tienen cavidad en su docencia. Uno de los entrevistados se sorprendió mucho cuando me respondió que no trabajar y evaluar las competencias por razones de tiempo estaba intensamente relacionado con el modelo educativo que tenemos cada docente.

- ENTREVISTADO 1: *“Las competencias básicas no están limitadas por el factor tiempo. Más bien estaríamos hablando de una visión educativa y de una forma de organización, metodología, evaluación, etc”*



Los facilitadores que existen en la comunidad educativa son por ejemplo la promoción de un modelo que sea coherente con las formas de aprendizaje que tiene el alumnado, modelo investigativo por el que muchos autores abogan (García, García 2000; García Pérez, Porlán 2000; García Pérez 2000; Grupo investigación en la escuela, 1991; Proyecto Con+Ciencia). Presenciamos o asistimos a una especie de espectáculo de feedback entre el caos y el desorden, pero el aprendizaje del que hablamos tiene sus orígenes en una pregunta dentro de todo este caos y no de una respuesta dentro de un orden. La concepción del docente como un continuo investigador (García Pérez, 2006) también fue muy señalado por los informantes tal y como hemos señalado anteriormente con anteriores citas.

La figura del profesorado y la del alumnado se transforman, los maestros y maestras nos convertimos en dinamizadores de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando de manera global mientras que el alumnado realiza una especie de collage con todos los aprendizajes, independientemente de la rama científica de la que provenga.

- ENTREVISTADO 1: *“Si el maestro lleva editorial se convierte en un mero repetidor de algo...no crea, investiga, reforma, en definitiva, de nada sirve que te formes en competencias si luego vas dar por un lado lengua, por otro matemáticas, etc. Descontextualizadamente, ignorando cuales son los intereses de los niños. Yo siempre digo lo mismo. “*

-ENTREVISTADO 2: *“La idea de que el papel del docente respecto al aprendizaje debe enfocarse al desarrollo de las competencias más que a la transmisión de información ha causado un gran desequilibrio en los docentes”*

-ENTREVISTADO 2: *“Transformar la idea que tiene el docente desde los modelos transmisores hasta otros alternativos”*

Otro facilitador para el desarrollo de competencias se basa en entender el currículum y su tratamiento en las secuencias didácticas como un elemento flexible, abierto, global e interdisciplinar. De manera que la evaluación también tiene que cumplir justamente con estos principios

- ENTREVISTADO 2: *“Pasa por entender que somos acompañantes o favorecedores de los procesos de construcción de los aprendizajes, por concebir los contenidos de manera amplia (los contenidos del alumno también lo son, además de los de la materia o los de la sociedad), por pretender desde la escuela favorecer un cambio personal y social necesario abordando los problemas socioambientales que realmente nos afectan... Esto es apasionante, pero da vértigo”*



En contraposición a las barreras nombradas anteriormente, el docente con el fin de facilitar el desarrollo de las competencias tendrá que informar a las familias con argumentos sólidos por qué y cómo es necesario trabajar por competencias, el tipo de actividades que requiere y el rol de los distintos agentes de la comunidad educativa, sobre todo en lo que tiene que ver con la naturaleza del propio aprendizaje, la modificación de esquemas previos y los métodos de investigación y estudio:

- ENTREVISTADO 2: *“Informar a las familias con argumentos y datos sólidos de la precariedad de los aprendizajes memorísticos reemplazando determinados prejuicios que, sencillamente, no son verdad”*

Por otro lado es necesario desarrollar mecanismos de reflexión para compartir y para la construcción conjunta del conocimiento entre las propuestas de compañeros y compañeras no solo de la escuela sino también otros profesionales que pertenecen al ámbito educativo como los propios profesores y profesoras de la Universidad. Véase como ejemplo el Proyecto *Con+Ciencia*, un ejemplo de un grupo en activo que se reúne en la Universidad de Sevilla en el que se reúnen todo tipo de profesionales para reflexionar sobre los problemas de la escuela pero también para planificar conjuntamente entre distintos profesionales secuencias didácticas.

- ENTREVISTADO 2: *“Tengo la suerte de formar parte de un colectivo de docentes que necesita compartir lo que hace y escuchar opiniones de otros profesionales. Esto es fundamental, difícilmente se pueden llevar procesos de cambio en solitario y en mi caso veo muy clara una evolución progresiva que en ningún caso es mérito mío, es una producción de todo el grupo. Construir lo común, apuntando a una línea clara, razonada y compartida y respetando los ritmos personales en la aproximación a ese horizonte es el secreto”*

Por último, se establece como facilitador la regulación de las ratios en las aulas además de incentivar proyectos de buenas prácticas.

- - ENTREVISTADO 2: *“Conseguir por parte de la Administración Educativa unas condiciones de trabajo que permitan la implementación de estos modelos con ratios razonables, tiempos de reflexión y práctica compartida, valoración e incentivación de proyectos interesantes o de buenas prácticas.”*

Por lo tanto teniendo en cuenta todo lo nombrado anteriormente, elaboraremos una tabla resumen de cuáles son los principales facilitadores y cuáles son las barreras del desarrollo de competencias en la escuela.



Facilitadores	Barreras
<ul style="list-style-type: none">○ Modelo Investigativo○ Formación continua del profesorado○ Informar a las familias○ Crear entornos saludables○ Difundir y compartir proyectos○ Trabajo en equipo○ Bancos de recursos○ Currículo flexible y abierto○ Tiempos reflexivos y autocrítica○ Reducción de ratio○ Incentivar proyectos de buenas prácticas○ Variedad de técnicas e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none">○ Imposición de las competencias○ Comunicación unidireccional entre la administración y los docentes.○ “Editorialismo”○ Paradojas del sistema○ Modelo tradicional○ Prejuicios de las familias y el alumnado○ Trabajo aislado y no coordinado del profesorado○ Falta de retroalimentación entre profesionales○ Monopolio de técnicas e instrumentos de investigación.

En líneas generales el tipo de evaluación está muy basada en la idea de entender el conocimiento como una acumulación de información que se trasplanta al alumnado y que más tarde el alumnado tendrá que demostrar en un examen memorístico(educación bulímica), un planteamiento completamente contradictorio con el desarrollo de competencias (Ken Bian, 2010). De manera que la evaluación sigue teniendo tendencia a no retroalimentarse y en consecuencia a perder gran cantidad de información relevante no solo del aprendizaje del alumnado sino también del modelo docente de cada maestro/a. En vez de elaborar mecanismos de seguimiento y de análisis de la evolución de las distintas concepciones del alumnado, tendemos a caer en la tentación de verificar si el alumnado es capaz de reproducir ciertas ideas, independientemente de si es lo que realmente piensa y cree o no.

Gracias a los datos aportados podemos verificar parte de nuestra hipótesis al afirmar que existen muy pocos mecanismos, instrumentos o técnicas para la escuela que nos permitan llevar un seguimiento de la evolución del aprendizaje del alumnado y que en consecuencia se produce una incoherencia y una inadecuación de los objetivos planificados que orientan el desarrollo de las consecuencias y los instrumentos utilizados para observar la continuidad de las mismas. Además de suponer un conjunto de barreras en el desarrollo de competencias donde el alumnado no tiene más remedio que adaptarse al sistema educativo, contribuyendo de esta manera a crear ambientes exclusivos y homogeneizadores.

- ENTREVISTADO 1: *“debemos evaluar dependiendo de la competencia y el objetivo propuesto. No tiene mucho sentido evaluar la*



expresión oral a través de un examen escrito. Parece más lógico hacerlo a través de una exposición de un trabajo o la realización de una asamblea o grupo de discusión”

- ENTREVISTADO 2: “Hay que adecuar los instrumentos de evaluación a las competencias que se pretenden desarrollar. Por ello es muy importante que los equipos docentes expliciten cuáles serán estas competencias y en qué grado se pretenden conseguir, haciendo transparente esta información al alumnado y las familias que deben conocer de antemano y durante el proceso qué hacia qué objetivos nos dirigimos, qué actividades debemos implementar y cuáles serán los criterios de realización de las mismas.”

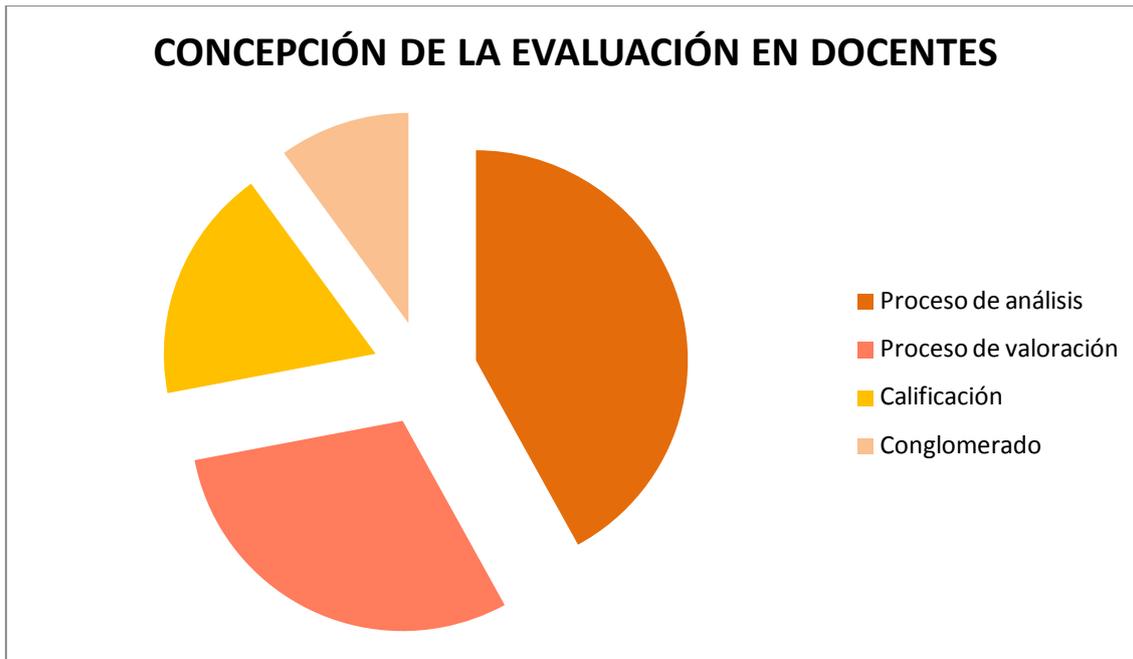
○ **Resolución de la Problemática II**

- La percepción de la evaluación en la comunidad educativa.

Al analizar cuál es la percepción de la evaluación, existe una clara diferencia entre la percepción del alumnado y las familias y los docentes. En cuanto al análisis de los cuestionarios, el 42,5% destacó la evaluación como un proceso de análisis, un 30% piensa que se trata de un proceso de valoración, seguido de un 12% que lo considera como una calificación y un 10% que la concibe como un proceso de análisis, valoración y calificación. Mientras que los docentes comprenden el concepto desde una perspectiva compleja y amplia de múltiples direcciones, con varios momentos de análisis, en el que participan varios agentes de la comunidad educativa y se reconocen las inteligencias múltiples.

- ENTREVISTADO 1: “Es un proceso subjetivo, dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (la propia sociedad). Tiene en cuenta retroalimentación tanto el proceso como los resultados de aprendizaje. Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes. Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.”

-ENTREVISTADO 2: “Como algo bastante más complejo, por supuesto. Sobre todo porque debe observarse desde un punto integral entendiendo como tal no sólo la evaluación de las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje por parte del alumnado, sino las que pone en la práctica docente el profesorado y su programación, así como del proceso educativo en sí y regulador o transformador, no sólo calificador”



**GRÁFICO 2. CONCEPCIÓN DE
EVALUACIÓN EN DOCENTES**

La familia lo percibe como una suma de notas que a lo sumo obtienen un resultado final, es decir, se entiende la evaluación como un resultado (evaluación sumativa). Existe un concepto muy arraigado en el discurso social donde se asocia los exámenes y las notas a la habilidad mental (según los informantes “inteligencia”) de los niños y niñas. De manera que se genera toda una jerarquía que comienza siendo numérica en forma de calificación y acaba siendo social (Stobart, 2010). La relación es a mayor nota, mayor inteligencia, por lo que los niños y niñas que obtengan mejores resultados serán coronados por la sociedad a ser los más inteligentes. Lo que hace que la calificación sea percibida como un premio, un reforzador y en muchas ocasiones como un castigo tanto para las familias como para los niños y niñas. Este es el reflejo de nuestra sociedad, porque no solo es la jerarquía de un sistema (que también está presente en las propias asignaturas escolares), también es la selección de un determinado tipo de evaluación y de alumnado. Y en muchos casos, en relación con esa jerarquía están inmersos motivos de movilidad social donde la familia no duda en exponer sus expectativas.

-ENTREVISTADO 2: *“Las familias suelen confiar en el sistema de calificaciones, por lo que lo primero que suelen mirar es la nota final de cada evaluación.”*

-INFORMANTE 5: *“Claro, que aunque hayan muchas casillas, tu al final lo que ves y con lo que te quedas es con el notable, el sobresaliente”* (GD 2)



-INFORMANTE 8: *“Los exámenes son bastante entretenidos. Son una prueba que tienes que superar y que mide tu inteligencia”. (GD 1)*

-INFORMANTE 6: *“Es que yo creo que nosotros estamos acostumbrados a los exámenes y tener que sacar buena nota” (GD 2)*

-INFORMANTE 6: *“Mi hijo el otro día me trajo un suspenso a casa y es que yo la verdad es que no sabía qué hacer si reñirle, castigarle o digamos dejar que la propia nota sea el castigo. Yo a veces le hago ver que las notas son como el trabajo mío, si yo trabajo obtengo unos beneficios y una recompensa. Las notas son el reflejo de lo que ellos serán en un futuro. Y eso es madurar Yo creo que sí, porque claro al final lo que te queda es la suma de todo. .” (GD 2)*

-INFORMANTE 7: *“Pues a mí mi madre me decía siempre que tenía que esforzarme un poco más para estudiar en la universidad y para sacarme una carrera porque así podría ganar mucho más dinero.” (GD 1)*

-INFORMANTE 8: *“En música necesitas prácticas y aunque en mates también lo necesitas, también utilizas la mente y buena inteligencia y muchos más detalles que en música no valdrían.” (GD 1)*

-INFORMANTE 5: *“Es que no es lo mismo porque en música no te hacen exámenes, aparte que solo tienes que tocar instrumentos y en mates tienes que utilizar la mente para obtener soluciones. En música solo tienes que interactuar con el cuerpo” (GD 1)*

Es interesante detenerse en un momento en el que una madre afirmó sobre los exámenes: *“Pues a mí la verdad que me parece que no tienen por qué hacerse, porque la verdad es que si es verdad que el maestro tiene un seguimiento de todo al final ellos saben bien lo que cada niño hace o no sabe hacer. Fíjate tú que yo creo que quien más lo necesita es el profesor”*. En este caso esta madre tiene una concepción formativa del proceso de evaluación, pero sin embargo, justificaba el sistema de calificaciones finales y estaba contenta con el mismo.

Para las familias y el alumnado, la evaluación es un proceso de moler, de machacar, de agotar y poner toda nuestra energía en memorizar todo el aprendizaje, si se suspende se vuelve a intentar siguiendo los mismos pasos. Esto implica el fracaso del sistema, ya que el alumnado tiene que adaptarse al mismo, en vez de ponerle facilitadores para que conozcan sus habilidades y capacidades. Si has sacado una mala nota es que *“no ha sido suficiente”*, y dicen suficiente porque una vez más tienen en cuenta sólo la evaluación final siempre con vistas a un resultado. ¿Qué pasa con la evaluación inicial y formativa?



-INFORMANTE 7: *“Suspender significa que tienes que esforzarte un poquillo más, repasarlo y memorizarlo todo, todito sin que una letra falte.”* (GD 1)

-INFORMANTE 6: *“Cuando suspendo me siento muy mal. Porque suspender es cuando la seño dice que lo que tú dices no está bien y ella lo sabe porque ya lo ha pasado”.* (GD 1)

-INFORMANTE 2: *“A mi mis padres por ejemplo me dicen que me esfuerce más y que haga todo lo posible(...)Y si sacas una mala nota no pasa nada porque te la vuelves a estudiar mucho y en el próximo examen seguro que te sale mucho mejor.”*(GD 1)

-INFORMANTE 4: *“Pues a achucharlos más, decirles que han estudiado muy poco tiempo y que no se han esforzado lo suficiente(...)Yo creo aprendes pero solamente durante un tiempo muy cortito, ya luego se te olvida. Es que no puedes tener tantos datos en tu cabeza.”* (GD 2)

-INFORMANTE 2: *“Yo la mía por ejemplo ha bajado en lenguaje y yo ya le he dicho que hay que hacer deberes todos los días”.* (GD 2)

El discurso social que transmite el alumnado y las familias es justamente de aprender a vivir y a adaptarse a un sistema educativo que les obliga a estar calificados y que conlleva un gran esfuerzo memorístico una evaluación tradicional por contenidos y justamente esto les permite sobrevivir en la comunidad, pero a su vez este mensaje convive con la idea del aprendizaje más bien como una actitud o una capacidad por conocer y experimentar que es lo que se correspondería con las competencias. Y directamente el concepto de examen les lleva a hablar sobre qué es aprender, e inevitablemente se conforma muy influenciado por la evaluación (Sanmartí, 2007).

-INFORMANTE 8: *“Para mí aprender algo no es como algo que ya sé y que dejo por ahí tirado, yo creo que si sabes algo tienes que practicarlo mucho para que no se te olvide”* (GD 1)

-INFORMANTE 3: *“Claro, es que es como las tablas de multiplicar, tienes que utilizarlo porque si no se olvida, y las tablas de multiplicar siempre las puedes utilizar para hacer otras cosas durante el día pero es que los ríos de España...A ver, que los ríos no hace falta que lo estudies porque siempre lo puedes ver en un mapa, o en un gps o en el Google (...)Cuando ellos ven que no contestamos a sus preguntas, ellos saben que no lo sabemos o no lo recordamos.”* (GD 1)

-INFORMANTE 2: *“Es que ellos saben que hay algunas cosas que se nos olvidan porque ellos también fueron estudiantes y tuvieron*



que aprender así.(...) Es que ellos saben que hay algunas cosas que se nos olvidan porque ellos también fueron estudiantes y tuvieron que aprender así.” (GD 1)

-INFORMANTE 6: “Es necesario establecer un horario, una rutina, como un momento de trabajo, es que si no se les olvida.”

Algunas de las actitudes que el alumnado valoraría son:

-INFORMANTE 5: “Yo evaluaría solo la atención, el interés, el esfuerzo, el trabajo diario de clase y si traen las tareas”

-INFORMANTE 8: “Yo también creo que el interés y yo eso lo valoraría porque si sé que los alumnos no tienen interés pasan. Es porque no quieren, porque les aburre y no quieren saber.”

Para facilitar la comprensión del concepto de evaluación hemos elaborado un soporte gráfico que pone en relación gran parte del análisis desde los distintos puntos de vista de los informantes. Llevamos a cabo un posicionamiento espacio-temporal de cada uno de los informantes. Con respecto al modelo docente, que puede ser desde competencial al modelo basado en contenidos y en términos de la evaluación que llevan a cabo, diferenciamos entre competencial o puramente tradicional (Figura 8). El posicionamiento ideal, se corresponde con el modelo coherente al aprendizaje y la evaluación por competencias. Para colocar a cada uno de los informantes en esta gráfica elaboré una categorización de los distintos discursos en función a estas variables nombradas anteriormente, ello nos facilitó el análisis y la síntesis de la segunda problemática, adjuntamos la categorización de las mismas (Figuras 9 y 10) basadas en los modelos docentes de García Pérez (2000)

La representación del análisis nos ha permitido comprender la gran diferencia que existe entre la propia comunidad educativa en conceptos de evaluación. En líneas generales, existe una fuerte tendencia a entender el aprendizaje como un proceso memorístico que solo tiene en cuenta la evaluación final. Los docentes lo perciben como un proceso de análisis, sin embargo, y conectando con la pregunta anterior, son muy pocos los instrumentos de análisis que utilizan para llevar a cabo el mismo. Para las familias se trata de realizar un gran esfuerzo memorístico que requiere la adquisición de mucho contenido (cultura del esfuerzo) lo que transmite un mensaje o más bien una filosofía que incita al alumnado a adaptarse al sistema, y que en ocasiones suele funcionar como castigo o reforzador. Por todo ello tienden a confiar en el sistema de calificaciones a pesar de demandar un sistema mucho más complejo y analítico. En cuanto al alumnado, podemos observar la presencia



también de el aprendizaje como un proceso memorístico en el que hay que retener un contenido hasta cierto momento, sin embargo reclaman un modelo puramente basado en competencias. Prevalece un fuerte sentimiento de miedo al fracaso, reforzado por las expectativas de las familias.

De esta manera, podemos observar como toda la comunidad educativa tiene diferentes visiones acerca de la evaluación en la escuela, parten de diferentes puntos y sin embargo, todo tienen la misma referencia o con otras palabras, el posicionamiento ideal.

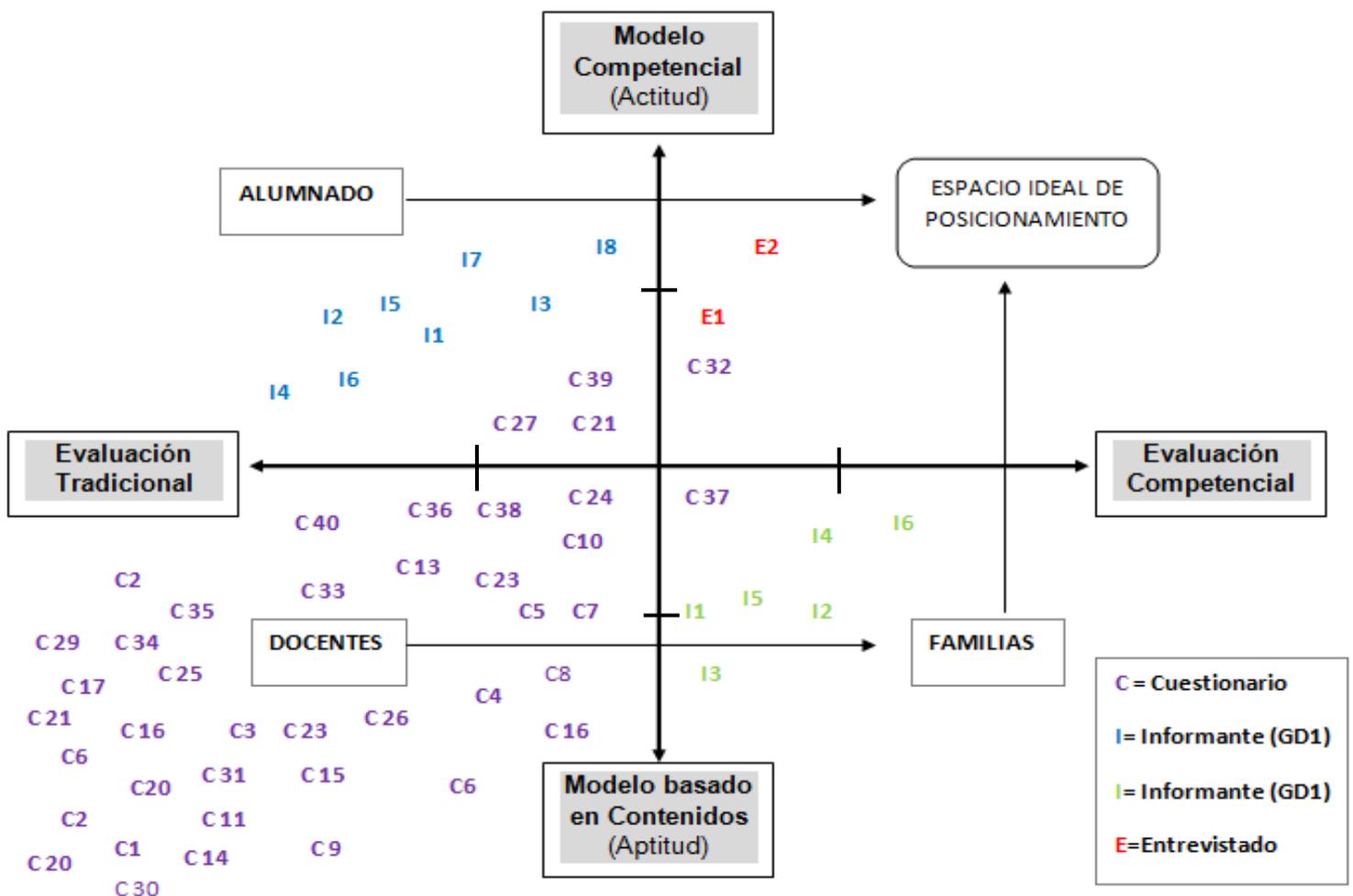


Figura 8: Relación entre la percepción de la evaluación de los agentes de la comunidad educativa. Elaboración propia



Figura 9: Categorización del modelo docente . Elaboración propia a partir de los documentos analizados.



Figura 10: Categorización del modelo de evaluación. Elaboración propia a partir de los documentos analizados



○ Resolución de la Problemática III

- ¿Quiénes deberían participar?

Si entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un planteamiento parecido al modelo de investigación entenderemos también la evaluación como un proceso de difusión y valoración científica, de manera que al igual que las investigaciones la evaluación se convierte en un proceso de enriquecimiento colectivo multidireccional. Entendiendo de esta manera el aprendizaje y la evaluación como un ciclo de retroalimentación de dimensiones y expansiones muy amplias.

Con respecto a las personas que deberían participar, los docentes entrevistados remarcan la necesidad de la participación de las familias y del alumnado. Las familias también apoyan la idea aunque son conscientes que su participación en el proceso prácticamente es escasa, en contraposición reconocen que esta situación convive con la existencia de padres que exigen a los docentes continuas explicaciones sobre la evaluación obstaculizando la misma. Por otro lado el alumnado señala que podría ser bueno, porque les motivaría pero que a su vez no contribuye al desarrollo de su autonomía.

- ENTREVISTADO 1: *“Toda la comunidad educativa. Cada miembro tiene su función formando un todo que aproxima al conocimiento. No existe una verdad de algo sino que son la suma de muchas visiones las que al final dan una visión aproximada porque nunca se llega a lo absoluto”*

-ENTREVISTADO 2: *“Sería deseable que intervinieran todos los componentes: los maestros y maestras individualmente y como equipos, los equipos directivos, la administración, las familias y, por supuesto, el alumnado.”*

-INFORMANTE 4: *“Yo creo que también, hombre sobre todo por aportarles información sobre nuestros hijos.” (GD 2)*

-INFORMANTE 6: *“Es que nosotros somos los que más los conocemos. Nosotros deberíamos ayudarles también porque tenemos cosas que aportarles, ya no tanto de la nota final, porque eso son ellos los que lo tienen que hacer.” (GD 2)*

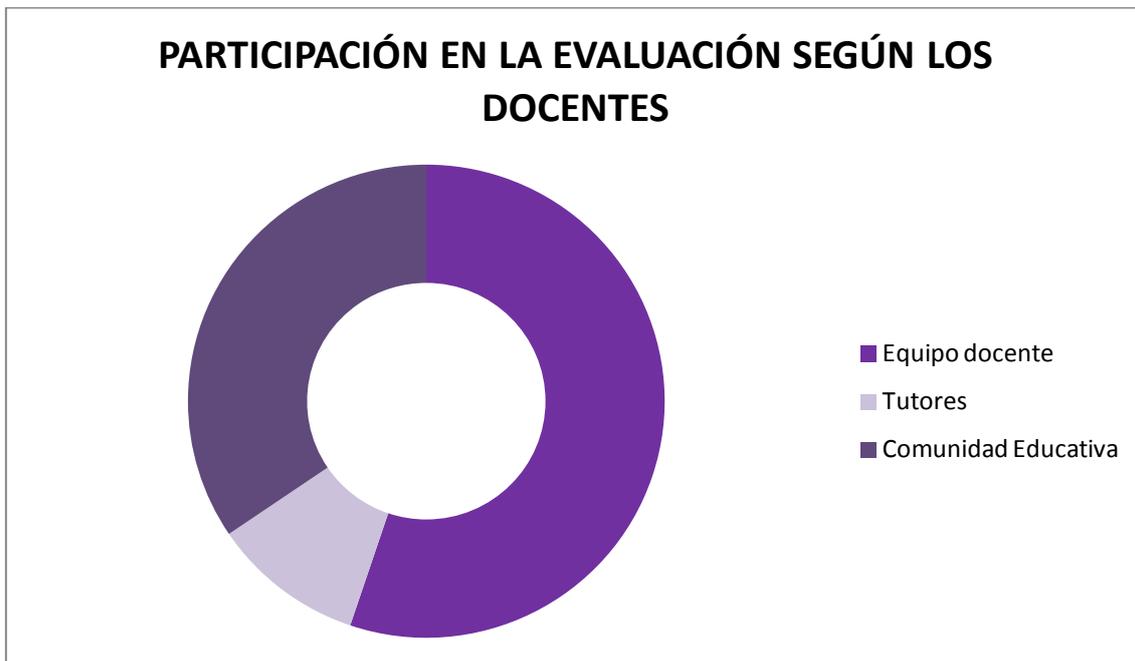
-INFORMANTE 5: *“Me gustaría porque así ellos nos van ayudando y ellos nos animan a mejorar a estar tranquilos“ (GD 1)*

-INFORMANTE 7: *“A ver yo creo que está muy bien que te anime y eso, pero no me gusta porque me gusta tener mi profesor y me gusta tener mis cosas y así me libro de una regañina si me peleo con alguien.” (GD 1)*



Sin embargo, la cultura dominante escolar señala justamente que el docente es el eje central de todo el proceso de evaluación, en vez de centrarse en el desarrollo del alumnado. Los cuestionarios revelan que no es una opinión generalizada ya que el 80% de los cuestionarios analizados afirman que la evaluación es tarea sólo del equipo docente, ni alumnado ni familia tienen hueco en la misma. Un 15% considera que tan sólo deberían ser los tutores y tan sólo un 5% consideraba la participación de todos los agentes de la comunidad educativa como un modelo ideal de evaluación.

GRÁFICO 3. PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN SEGÚN DOCENTES



Por último, en ninguno de los cuestionarios apareció la evaluación del profesorado excepto en las entrevistas en profundidad. Ambos entrevistados utilizan la autoevaluación pero reconocen que no es algo generalizado en la cultura escolar. Lo cierto es que los docentes no están preparados para realizar autocrítica a su propia docencia, son conscientes de que pueden utilizar instrumentos de autoevaluación para mejorar su docencia, pero no todo el mundo está dispuesto a analizar y criticar su trabajo, aunque sea de forma constructiva. Y en consecuencia tratamos de evaluar sólo al alumnado, dando a entender que son los únicos responsables de su aprendizaje.

-ENTREVISTADO 1: “Valoro cómo he planificado el tema y si los resultados han sido los esperados e intento modificar mi práctica educativa. Modificándola aprendo nuevas formas de encarar situaciones. Sin duda me falta más comunicación con el profesorado y con las familias. Es muy difícil que el profesorado de diferentes áreas trabaje en



equipo, coordinado en un mismo tema y dando una visión general del conocimiento.”

-ENTREVISTADO 2: “¡Por el terror a cargar con la culpa! Es lo que comentaba sobre el papel del error (palabra más adecuada que “culpa”). Esto, como en un círculo vicioso provoca que sólo se evalúe al alumnado porque así sólo aparece un culpable y no somos nosotros. Seguimos haciendo lo mismo rutinariamente, nada cambia y nada cambiará. (...) Como dije antes, produce miedo y con ello bloqueos. Esto es muy evidente en la aplicación de las pruebas externas y en la interpretación de los resultados de las mismas (...)Las consecuencias son enormes. Si lo que falla es culpa del alumnado, de las familias, de los recursos o de la administración, el sentimiento generalizado y falsamente corporativista es el de que trabajamos en condiciones muy adversas o imposibles. Por ello, no merece la pena complicarse la vida, todo lo que hacemos no tendrá recompensa, la batalla está perdida de antemano. Por ello remueve muchos sentimientos y en algunos casos reactivos la existencia de experiencias positivas en el mismo centro, en el mismo nivel, con los mismos recursos, justo tras la pared de tu aula.”

Por último, en cuanto a nuestra última problemática observamos que aunque la tendencia es justamente que tan solo participen los docentes en el proceso de evaluación, las familias creen que pueden aportar mucha información que de cierta manera responde al desarrollo del aprendizaje en el alumnado. Es necesario por tanto incentivar o incrementar el fluido de las direcciones de la evaluación en la comunidad educativa, con el fin de utilizar la evaluación como herramienta y como motor del aprendizaje tanto de los docentes como del alumnado.

11. LÍNEAS DE INTERVENCIÓN Y LIMITACIONES

Hemos analizado cada una de las problemáticas guiados por una serie de objetivos y utilizando determinadas técnicas e instrumentos de evaluación. De todos los datos analizados surgen una serie de necesidades educativas que pretenden dar respuesta a cada demanda detectada. Por ello, siguiendo la naturaleza de la epistemología de esta investigación, cuya finalidad es transformar la realidad, no podemos cerrar el análisis sin ofrecer propuestas de trabajo que pretendan mejorar la problemática detectada. Para ello, es necesario que relacionemos todo los contenidos que hemos trabajado durante la investigación y le demos una fundamentación práctica de cara al ámbito escolar. De esta manera plantearemos propuestas de intervención atendiendo a cada una de las problemáticas detectadas y las recogeremos en una tabla.



<p>PROBLEMÁTICA I:</p> <p>¿Se está adecuando el modelo educativo de evaluación al desarrollo de las competencias?</p>	<ul style="list-style-type: none">● Promover la evaluación global● Construir hipótesis de progresión del alumnado.● Disponer de un gran abanico de instrumentos de evaluación y utilizarlos en función a los objetivos● Utilizar distintas fuentes de información para la evaluación y contrastarlas con la comunidad educativa.● Diseñar instrumentos de evaluación por competencias coherentes a nuestros principios didácticos● Analizar y sistematizar los componentes requeridos para la adquisición de competencias y tomarlos como criterios de evaluación.
<p>PROBLEMÁTICA II:</p> <p>¿Cuál es la percepción del concepto de evaluación de los distintos agentes de la comunidad educativa?</p>	<ul style="list-style-type: none">● Talleres de reconstrucción del concepto de evaluación para la comunidad educativa● Utilizar un modelo investigativo en la escuela● Utilizar la evaluación como una herramienta o un instrumento de conocimiento más tanto de toda la comunidad educativa.
<p>PROBLEMÁTICA III:</p> <p>¿Quiénes deberían participar en la evaluación?</p>	<ul style="list-style-type: none">● Trabajar por comunidades de aprendizaje con el fin de fomentar la participación de la familia y la sociedad.

Ante estos nuevos objetivos, hemos elaborado dos esquemas de cómo sería el proceso de aprendizaje y evaluación por competencias del alumnado con la intervención de la comunidad educativa (Figuras 11 y 12). Este diagrama está dividido en tres momentos, el primero se basa en la recogida de información por parte del docente (dinamizador) de todos los agentes de la comunidad educativa con respecto a las distintas competencias. El momento dos comienza con la fase de síntesis y análisis y por tanto la categorización del conocimiento escolar y de las concepciones del alumnado, que sentarán las bases de las hipótesis de progresión y del diseño de la secuencia didáctica. Más tarde el momento tres, conllevará ese seguimiento continuo y formativo mediante la gradación de la competencia a adquirir, sumado a las hipótesis progresivas, el modelo de aprendizaje del alumnado, el enfoque sistémico (nivel descriptivo, analítico y complejo) y los pasos del modelo investigativo (con continuos análisis y contrastes que permiten la reformulación del conocimiento) (Investigación y Renovación Escolar) (Porlán, 1993; García Díaz, 1998; García



Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2000 y 2006)(Camas, 2013). En este último momento el profesorado ofrece diversas formas de expresión de las capacidades desarrollados al alumnado. Para el análisis un poco más detallado de los papeles de los agentes de la comunidad educativa en la evaluación, hemos elaborado la Figura 12 , que sigue la misma filosofía que la figura anterior solo que más detallada.

Con el fin de aportar alternativas prácticas y reales para la escuela, hemos elaborado un instrumento de evaluación competencial, donde se recogen los principales criterios y principios que dan sentido a cada una de las ocho competencias, además hemos añadido las habilidades para la vida. Este modelo está basado en la evaluación de uno de los entrevistados que han participado en la investigación, quien nos aportó la base de los principios de una evaluación competencial. Lo cierto es que las áreas instrumentales están tomadas de su modelo de evaluación y tienen pequeñas modificaciones, el resto de áreas son parte del análisis detallado de las distintas capacidades de cada competencia. (Figuras 13)

Por último en cuanto a las limitaciones que hemos tenido durante la investigación han sido espacio-temporales, ya que las problemáticas de investigación abarcaban grandes terrenos y no nos ha permitido profundizar mucho en cada uno de los temas. Nos hubiera gustado por otro lado, probar la herramienta diseñada sobre competencias (Figuras 13) para contrastarla y mejorarla con una base escolar. Finalmente, no hemos encontrado muchas experiencias de buenas prácticas sobre la integración de las familias en los procesos de evaluación.

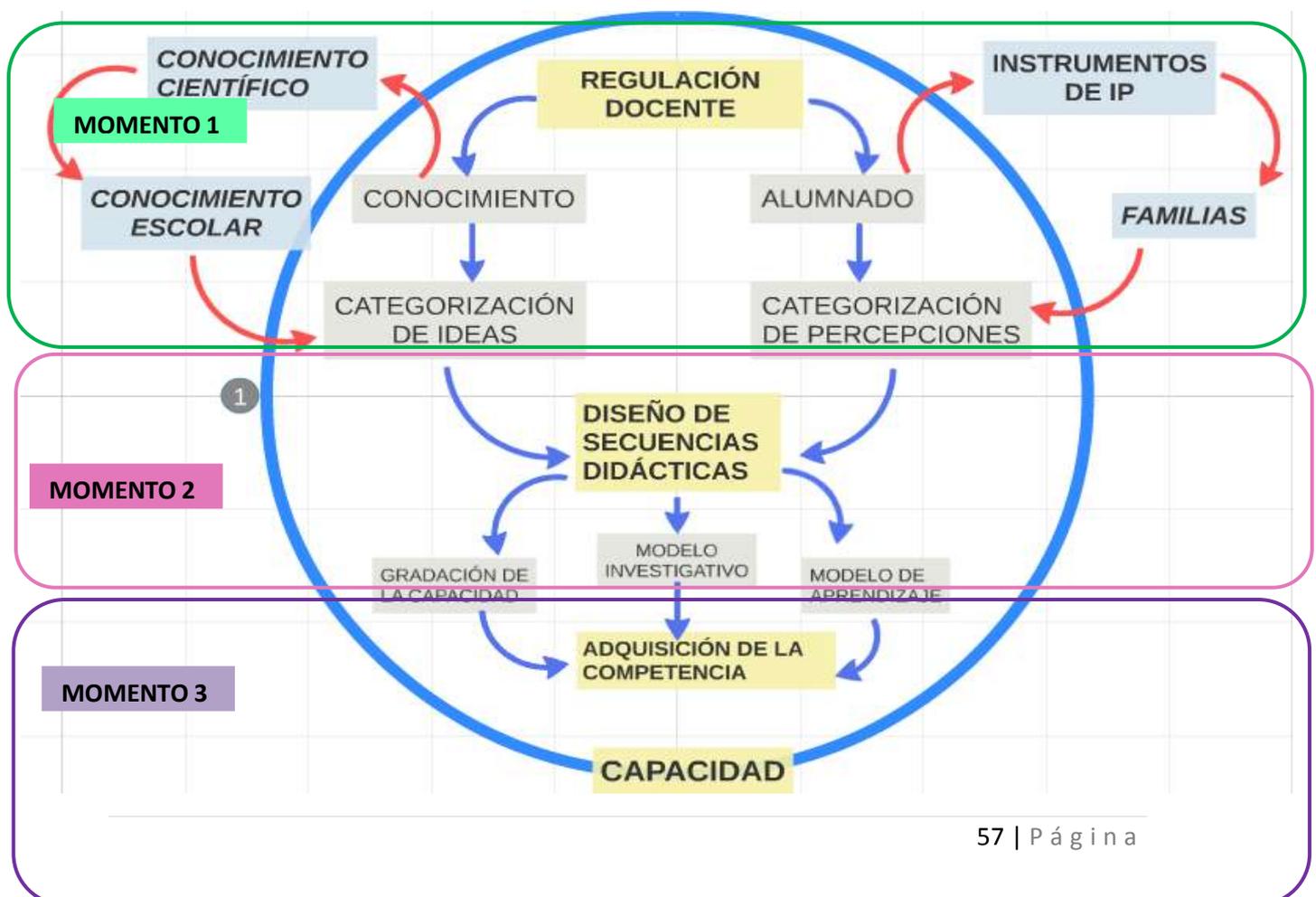


Figura 11: Enseñanza, Evaluación y Aprendizaje por competencias. Elaboración propia

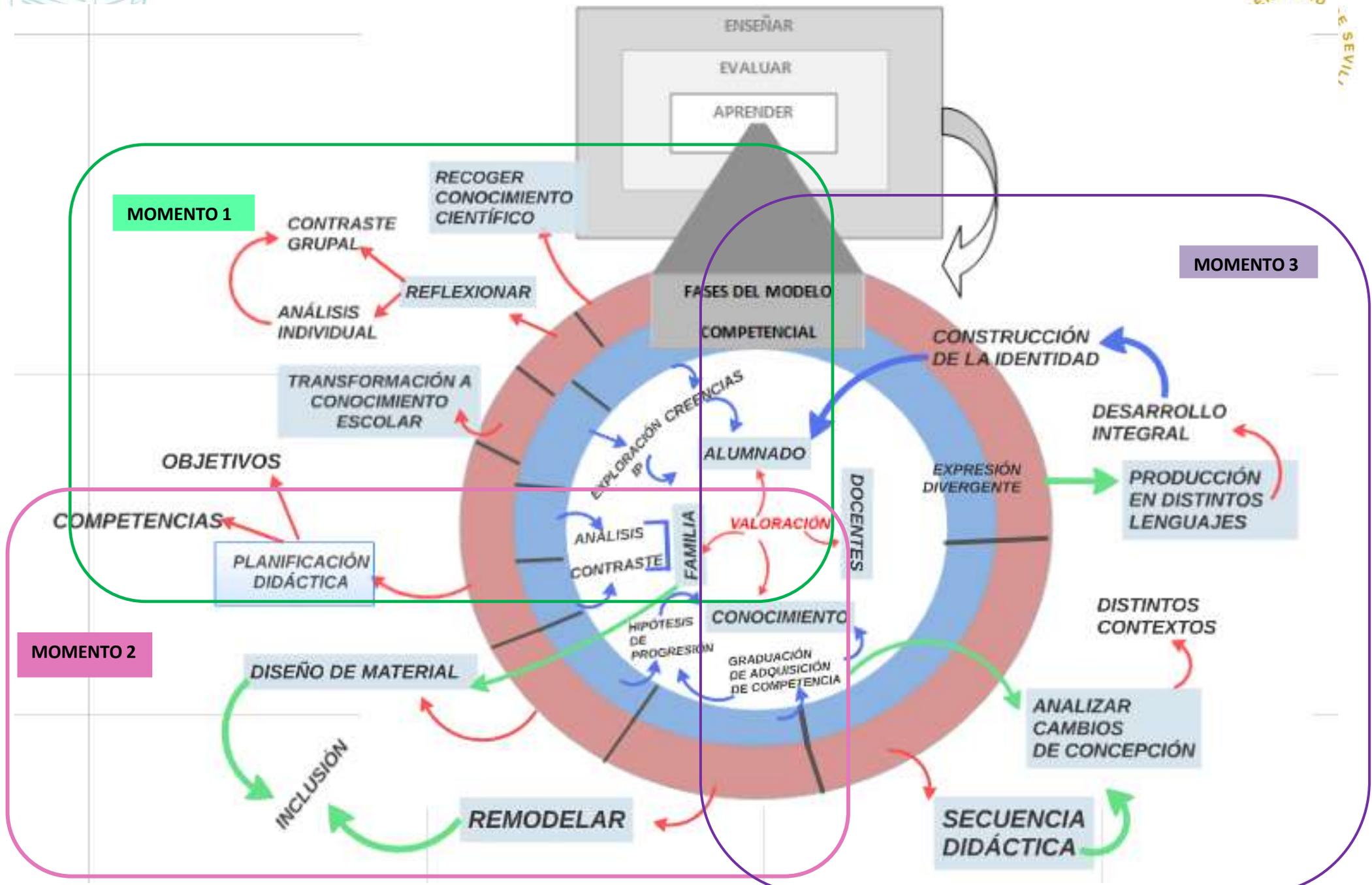


Figura 12: Enseñanza, Evaluación y Aprendizaje por competencias. Elaboración propia



Figuras 13. Evaluar por competencias. Basado en el modelo de evaluación del docente Francisco López.

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO									GLOBAL
METODOLOGÍA CIENTÍFICA			CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS			INTERACCIONES CIENCIA-TECNOLOGÍA-SOCIEDAD-AMBIENTE			
UTILIZA ESTRATEGIAS	INTERPRETA INFORMACIÓN	REPRESENTA INFORMACIÓN	IDENTIFICA ELEMENTOS	RECONOCE INTERACCIONES	PREDICE CONSECUENCIAS	HÁBITOS DE CONSUMO	INFLUENCIA EN EL MEDIO	MODOS DE VIDA	
Utiliza estrategias de la metodología científica	Interpreta informaciones de contenido científico en diferentes formas de representación	Expresa información científica mediante representaciones sencillas	Identifica los principales elementos y fenómenos del entorno natural y tecnológico	Reconoce las características, organización interacciones del medio natural.	Utiliza nociones científicas para interpretar fenómenos naturales y predecir sus consecuencias.	Identifica hábitos de consumo racional y responsable	Reconoce la influencia de la actividad humana, científica y tecnológica en la salud y el medioambiente	Argumenta las consecuencias de los diferentes modos de vida en uno mismo, en los demás y el medio	



COMPETENCIA MATEMÁTICA										
ORGANIZAR Y COMPRENDER			EXPRESAR			RESOLVER				GLOBAL
INTERPRETA GRÁFICOS	NÚMEROS Y SÍMBOLOS	ORDENA CLASIFICA	CON GRÁFICOS Y NÚMEROS	ARGUMENTOS MATEMÁTICOS	RESULTADOS DE PROBLEMAS	SELECCIONA DATOS	ELIGE LAS ESTRATEGIAS	OPERA CON PRECISIÓN	CÁLCULO MENTAL	
Comprende la información presentada en formato gráfico	Comprende el valor de cantidades y símbolos	Ordena y/o clasifica elementos matemáticos	Usa formas adecuadas de representación según la situación	Justifica resultados con argumentos de base matemática.	Cantidad, unidad y adecuación a la pregunta	Rechaza los datos inútiles, usa los útiles	Traduce situaciones reales a esquemas u operaciones	Opera sin errores y cuestiona las soluciones.	Es capaz de resolver operaciones utilizando cálculo mental	
ORGANIZA Y COMPRENDE LA INFORMACIÓN NUMÉRICA Y SIMBÓLICA			EXPRESA INFORMACIÓN MEDIANTE GRÁFICOS Y DISTINTOS TIPOS DE NÚMEROS			PLANTEA Y RESUELVE PROBLEMAS MATEMÁTICOS				COMPETENCIA MATEMÁTICA

ORGANIZAR Y COMPRENDER E INTERPRETAR	VALORACIÓN	PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS	VALORACIÓN
NUMÉRICA Y SIMBÓLICA		COMPRENDE LOS PROBLEMAS	
MAGNITUDES DE MEDIDA		SELECCIONA LOS DATOS ADECUADOS	
GEOMETRÍA		SELECCIONA LAS ESTRATEGIAS ADECUADAS	
ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD		PRECISIÓN EN LOS ALGORITMOS	
EN FORMATO GRÁFICO		UTILIZA LENGUAJE MATEMÁTICO	



COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.										GLOBAL
COMPRESIÓN LECTORA				EXPRESIÓN ESCRITA		EXPRESIÓN ORAL		COMPRESIÓN ORAL		
MICROPROCESOS		MACROPROCESOS								
VELOCIDAD LECTORA		VOCABULARIO		VOCABULARIO preciso y variado		ASPECTOS CORPORALES voz, entusiasmo, postura, contacto visual		DISTINGUE tipos de discursos/textos		
EXACTITUD LECTORA		LITERAL		PRESENTACIÓN limpieza, márgenes, letra		ASPECTOS LINGÜÍSTICOS pronunciación, errores gramaticales		IDENTIFICA IDEA PRINCIPAL		
PROCESAMIENTO SINTÁCTICO		INFERENCIAL		CORRECIÓN ORTORÁFICA		ASPECTOS COGNOSCITIVOS conoce el tema, contesta preguntas		IDENTIFICA IDEAS SECUNDARIAS		
MODO LECTOR 1. silábico. 2. vacilante. 3. corriente. 4. expresivo		VALORATIVA		COHESIÓN al formar frases		ASPECTOS DE APOYO Organización; creatividad; uso de gráficas, tablas, imágenes; uso del tiempo		ENTIENDE VOCABULARIO propio del nivel educativo en el discurso		
		IDEA PRINCIPAL Y PALABRAS CLAVE		COHERENCIA en ideas del texto		ADECUACIÓN mensaje y contenido				

COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA								GLOBAL
ENGAJE PLÁSTICO				MÚSICA/COORPORAL				
PERCIBIR		EXPRESAR		PERCIBIR		EXPRESAR		
ESTILOS ARTÍSTICOS		DISTINTOS CÓDIGOS ARTÍSTICOS		PERCEPCIÓN CUERPO		EXPRESIÓN CUERPO		
ANÁLISIS DE DIFERENTES MANIFESTACIONES		IDEAS, EMOCIONES SENTIMIENTOS, ETC		PERCEPCIÓN VISTA		EXPRESIÓN VOZ		
PATRIMONIO CULTURAL		CONTRIBUIR AL PATRIMONIO CULTURAL		PERCEPCIÓN OÍDO		EXPRESIÓN INSTRUMENTOS		
								COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

COMPETENCIA APRENDER A APRENDER						GLOBAL
ENFOQUE SISTÉMICO			TÉCNICAS PARA APRENDER	AUTORREGULACIÓN	METACOGNICIÓN	
NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL ANALÍTICO	NIVEL COMPLEJO	UTILIZA TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	EMPODERAMIENTO	CONOCE SUS FORTALEZAS Y LIMITACIONES	
Usa estrategias que describan la situación	Usa estrategias que le permiten averiguar las causas, consecuencias y finalidades	Integra todo lo aprendido anteriormente	Utiliza variedad de técnicas e instrumentos que le permiten reelaborar sus ideas previas	Son conscientes y hacen uso de toda sus capacidades en el aprendizaje. El paso de la dependencia a la independencia	Es capaz de valorar aspectos negativos y positivos de su persona	
						COMPETENCIA APRENDER A APRENDER



COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL					GLOBAL
RESPONSABILIDAD		LIDERAZGO	AUTOESTIMA	HÁBITOS DE TRABAJO	
PERSONAL	SOCIAL	TIPOS DE LIDERAZGO	ESTILO DE AUTOESTIMA	INICIATIVA	
Es consciente de su rol o su papel en diferentes contextos y lo utiliza dependiendo de los mismos	Reconoce el trabajo cooperativo como forma sostenible.	Qué tipo de liderazgo tiene el alumnado en el grupo-clase	Percepción de cada alumno/a sobre sí mismo	Toma decisiones y las lleva a cabo confiando en sus creencias y concepciones	
					COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

COMPETENCIA DIGITAL					GLOBAL
TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN DIGITAL					
BUSQUEDA DE INFORMACIÓN	SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN	INTERRELACIÓN	MANEJO DE TIC	REGULACIÓN DE LA ATENCIÓN	
Uso de diferentes fuentes digitales para la construcción del conocimiento	Selección y organización de la información más relevante en formato digital	Relaciona la información seleccionada con el objetivo marcado	Es capaz de controlar los sistemas hardware y software	Es consciente del uso y del tiempo que le dedica al uso de las TIC.	
					COMPETENCIA DIGITAL



COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA					GLOBAL
EL CONCEPTO DE COMUNIDAD					
CONVIVENCIA	PARTICIPACIÓN	PENSAMIENTO CRÍTICO	RESPONSABILIDAD CIUDADANA	TOLERAR LA DIVERSIDAD	
Respetar las normas de convivencia en distintos contextos	Muestra una participación activa durante el proceso de aprendizaje.	Es capaz de analizar situaciones y mostrarse crítico ante las mismas.	Acepta la ciudadanía como un derecho y un deber.	Es capaz de tolerar distintas manifestaciones sociales y culturales.	
					COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

HABILIDADES PARA LA VIDA					GLOBAL
RELACIONALES		AUTOCONOCIMIENTO	EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
RELACIONES INTERPERSONALES	GRADO DE RELACIONES	TOMA DE DECISIONES	AUTORREGULAR	EMPATIZAR Y ACTUAR	
Percibir las distintas relaciones y la comunicación que se dan en el aula	Distinguir entre relaciones tóxicas y relaciones saludables	Tener claro metas y objetivos para tomar las decisiones más adecuadas	Tener control sobre nuestras emociones y sentimientos	Ser capaz de distinguir los distintos tipos de comunicación y hacer uso de ellas. Pensamiento divergente.	
					HABILIDADES PARA LA VIDA



12. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

El nacimiento de las competencias en la escuela está influenciado por las limitaciones de los sistemas educativos tradicionales. La incorporación de las competencias al sistema educativo ha provocado en la mayoría de los casos un gran desequilibrio entre los principios pedagógicos de los docentes y el modelo educativo que llevan a cabo en la praxis. Esta descompensación está provocando una gran confusión en el contexto educativo sobre el concepto de aprendizaje y la evaluación en la escuela. El sistema educativo actual posee unas leyes pedagógicamente muy acertadas, sin embargo los recursos y los medios para alcanzar los planteamientos de las mismas no se corresponden con la realidad educativa.

Si aceptamos que el aprendizaje se basa en una continua transformación y reformulación del conocimiento independientemente de su naturaleza, el papel de la evaluación es justamente de brújula de todas nuestras acciones pedagógicas. El desarrollo de competencias del alumnado no depende de un determinado instrumento de evaluación, a pesar de la estrecha relación entre el aprendizaje y la evaluación; es decir, que el alumnado aprenda de forma significativa no depende del instrumento de evaluación que utilicemos, por lo que la evaluación pasa a ser una herramienta y una fuente de conocimiento para todos los componentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser conscientes de ello, hemos aceptado que no todo el mundo tiene por qué llegar a tener el mismo nivel ya que desde un enfoque sistémico, se reconoce las distintas dimensiones del aprendizaje (descriptiva, analítica y compleja). Solo cuando aceptemos la evaluación como una herramienta más de trabajo seremos capaces de compenetrar el aprendizaje y con la evaluación para sí favorecer el desarrollo de competencias.

La percepción del concepto de evaluación está muy condicionada por el posicionamiento de cada uno de los participantes de la comunidad educativa, la poca o escasa coordinación y enriquecimiento de los mismos justifica las posiciones tan distantes del mapa topográfico. En líneas generales, la cultura del esfuerzo coincide de forma mayoritaria en la comunidad educativa, el principal problema no es solo el grado de trabajo y de energía que estamos pidiendo al alumnado, sino que además coarta por completo la propia naturaleza de las competencias, así como del modelo investigativo en la escuela y el enfoque sistémico. Algo que no podemos negar es que en todos los grupos analizados existe una tendencia hacia el posicionamiento del modelo competencial. Siguiendo la idea de que todas y todos podemos aprender algo de todas las personas que nos rodean, la escuela debe estar abierta a cualquier tipo de personas de cualquier edad. El ejemplo más claro lo tenemos en nuestra propia familia, donde convivimos e intercambiamos



experiencias con personas de diferentes edades y diferentes características en un mismo espacio y al mismo tiempo. Por otro lado, el docente juega un papel clave en la regulación de todos estos procesos, de forma que los dinamiza ofreciendo distintos contextos de aprendizaje para el desarrollo de competencias.

A pesar de que puede que parezca un trabajo muy laborioso, la práctica de la evaluación competencial ofrece la posibilidad de analizar lo que los alumnos y alumnas están aprendiendo, a la vez que los invitamos a emitir análisis de otros compañeros/as incluso del diseño de nuestro propio material pedagógico y didáctico que estamos utilizando. Es necesario un continuo análisis de las ideas del alumnado y compaginarlo con el previo establecimiento de categorías del conocimiento (hipótesis de progresión), la categorización del conocimiento, el enfoque sistémico y el modelo de aprendizaje del alumnado (entendido como las distintas estructuras de habilidades y capacidades de los mismos en diferentes planos). Por otro lado, a la hora de averiguar el grado de desarrollo de una competencia en el alumnado, no basta con hacer una escala de valoración numérica, como ya hemos analizado, el uso del examen como instrumento único de evaluación no hace más que limitar el aprendizaje del alumnado, además de no contribuir al desarrollo de competencias.

La coherencia entre los instrumentos de evaluación y los objetivos propuestos en la secuencia didáctica facilita el aprendizaje, ya que este engranaje será el motor del establecimiento coherente entre los elementos curriculares. La selección de instrumentos variados de evaluación no solo supone un enriquecimiento en la formación y el registro del docente, también conlleva el aprendizaje del uso de nuevos instrumentos lo que probablemente necesite divergentes formas de expresión del aprendizaje para el alumnado. Como consecuencia ello conlleva la obtención de gran cantidad de datos a analizar que provienen de distintas fuentes y que contribuyen a la modelación más aproximada de la realidad en forma de retroalimentación.

Para una evaluación por competencias es necesario un seguimiento continuo no de unos criterios esperados por los que pensamos que debería pasar el niño o la niña, puesto que estaríamos intentando que el alumnado se adaptara a nuestro instrumento de evaluación. En la cultura escolar dominante, no solo pedimos al alumnado que se adapte al sistema sino que además tiene que saber adaptarse a un determinado instrumento, por lo que el abanico de instrumentos y técnicas es muy reducido.

Es necesario diseñar instrumentos de análisis en los que se pueda recoger tanto aquellos criterios que consideramos necesarios para adquirir la competencia a desarrollar y cómo es el proceso por el que el alumnado pasa por estas etapas, en qué momento de está situado el alumnado, así como su modelo de aprendizaje. Es decir, han de ser instrumentos que sean flexibles, inclusivos y que partan de la reflexión y la comprensión de cuáles son las concepciones o los procedimientos de los que parte el alumnado, de la misma manera que es necesario analizar los cambios que se dan en los mismos con las actividades de análisis y de contraste que llevemos a cabo en el aula. Un



modelo aproximado son las hipótesis de progresión, donde se asimila al proceso de categorización del conocimiento y en nuestro caso del alumnado y de su modelo de aprendizaje. La evaluación es la principal fuente de información de nosotros mismos y no la utilizamos como tal. De manera que desperdiciamos gran parte de los aprendizajes que obtenemos y además depositamos una gran energía en percibir la evaluación como un momento desagradable, cuando justamente es el momento de reequilibrarse. Es una herramienta, una fuente más de conocimiento. Y no solo esto, lo peor es que los estudiantes no son conscientes de lo que son capaces de saber y por tanto no lo serán de sus nuevos aprendizajes.

Comenzamos este trabajo hablando sobre la mayéutica como un camino para descubrirnos o más bien encontrarnos entre el conocimiento. Cuando William Lory recibía a los alumnos/as de la prestigiosa escuela de Eton, en el Reino Unido, les decía eso tan acertado:

*“Venís a una gran escuela no para adquirir conocimientos, sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de daros cuenta en un simple momento de una nueva idea, el hábito de someteros a censura y refutación, el arte de indicar asentimiento y desacuerdo de manera graduada y medida, el hábito de fijaros en los detalles con exactitud, el hábito de saber hacer las cosas a su tiempo, el gusto y la discriminación, el valor mental y la sobriedad. Sobre todo, venís a una gran escuela para conseguir el conocimiento de **vosotros mismos**”.*

13. NUEVOS FRENTES

Cuando una puerta se cierra ¿Cuántas quedan por abrir?

Después de esta primera aproximación al concepto de evaluación, son muchas las formas de continuar con la investigación. En primer lugar podríamos llevar a cabo la propuesta realizada sobre el instrumento de evaluación por competencias, analizarla y proponer propuestas de mejora. También podríamos elaborar la gradación de cada uno de los microprocesos o microcapacidades que conllevan la adquisición de cada una de las competencias y diseñar un instrumento práctico para la escuela. Otra manera de continuar la investigación es analizando los estilos de aprendizaje del alumnado y su relación con la gradación de las competencias. Por otro lado, es posible también el diseño de una batería de instrumentos de evaluación multidireccional de las competencias e intentar aportar un formato capaz de recapitular todos aquellos instrumentos. O el diseño de estrategias o talleres para la involucración de las familias en el proceso de evaluación. Por último, sería muy interesante realizar un contraste entre los planteamientos de la LOE y la LOMCE en términos de Evaluación (sobre todo en torno a los nuevos sistemas de evaluación propuestos), la modificación de las competencias y el análisis de cómo afectan al profesorado y su modelo docente. ¿Son bienvenidos estos cambios?



14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013) *Reduolution. Hacer la revolución en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ahumada, P. (2005) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes Chile: *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, núm. 45, pp. 11-24
- Antonovsky, H., & SAGY, S. (1986). *The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situations*. *Journal of Social Psychology*, 126(2), 213-225.
- Ausubel (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Álvarez, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Bian K.(2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV
- Black, P.; Williams D., (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4(1), pp. 7-71.
- Boggino, N. (2007) *Didáctica constructivista para la enseñanza por áreas: Cómo abordar problemas actuales y enseñar de forma contextualizada*. Eduforma.
- Camas Garrido, L. (2013) *Memoria de prácticas*. Universidad de Sevilla: Sevilla. Pendiente de publicar.
- Camas Garrido, L. García Pérez, F.F Y López Moreno, F.(2013) *Investigando la crisis*. III Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla
- Collins, J., Brown L. Y Neuman, A. (1995). *Evaluación auténtica multimedia*. *Higher Education, Research and Delopment*, 17, Nº 8.
- Condemarín, M. Y Medina S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Unesco, Santillana.
- De Miguel Díaz, M. (2005) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación*. Ministerio de Educación: Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.



- Fluori, E. (2006). *Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control and later, educational attainment. Twenty-six year follow-up of the 1970 British Birth Cohort. British journal of Educational Psychology*.76: 41-55
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- García Pérez, F.F. (2000). *Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela*. Scripta Nova, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>
- García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000). *El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar): Biblio 3W*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, nº 205, 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>
- García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- García, Eduardo. J. García Francisco, F. (2000). *Aprender investigando una propuesta basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Gonzalez Morales, A. (2003) *Los paradigmas de la investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 45(138), 125-135.
- Grupo investigación en la escuela. (1991). Proyecto curricular. "Investigación y renovación escolar" (IRES). Cuatro vols. Sevilla: Díada.
- Ibáñez, J. (1998) *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Khun, T. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mantilla Castellanos, L. Chapín Pinzón (2006) *Habilidades para la vida*. Bilbao: Edex.
- Martínez Pérez, A. (2009) I Encuentro de Intercambio de Experiencias en Innovación Docente . Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Moriña, A. (2013). *Trazando caminos juntos para el desarrollo de una educación inclusiva*. Revista Inclusão, Brasil.
- Muñoz Sotelo, R. (2014). *La enseñanza competencial en primaria: un estudio centrado en el área de conocimiento del medio*. Trabajo de Fin de Grado. Madrid: Universidad Camilo José Cela. Pendiente de publicar.
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid. Santillana



- Pérez-Díaz V., Rodríguez J.C., Fernández J.J. (2009) *Educación y Familia: Los padres ante la educación de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las cajas de ahorro.
- Perrenoud, P. (1993): «Touche pas á mon évaluation! Pour un approche systémique du changement». *Mesure et évaluation en éducation*.
- Porlán, R. (1993) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor*. Un recurso para la investigación el aula. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada.
- Robinson, K. (2006) *Paradigma del sistema educativo*. Conferencias Ted.
- Sanmartí, N. (2007) . *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007) *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Santos Guerra, M.A (1996) *Evaluación Educativa I*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la plata
- Spencer, L.M y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de Pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (1987). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.
- Zabala, A. y Arnau, A. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. En: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/orden_primaria/1189512315668_orden_curriculo_primaria_definitivo_para_web.pdf.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.

La Educación prohibida, largometraje disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=1RBBVL1Sah0>



ANEXO 0: EVALUACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICAS

15. ANEXOS

LIBRO DE LA CRISIS													PORCENTAJE	CUADERNO			PORCENTAJE	PROGRESIÓN	PARTICIPACIÓN	EXTRAS	GLOBAL	FINAL
CON	IDE	COH	COM	COM	NIV	GRÁ	INTE	CON	LEN	EST	TOTAL	40%	CLA	UNIC	TOTAL	30%	20%	10%	10%	100%		
1	0,4	0,4	0,4	0,3	1	1	0,4	0,4	0,2	0,3	5,6	2,24	8	7	7,25	2,175	1,5	0,8	0	6,715	7,3	
1,3	0,4	0,4	0,3	0,3	1	2	0,4	0,4	0,4	0,5	7,1	2,84	8	8	8	2,4	1,25	0,75	1	8,24	9	
0,8	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,5	0,3	0,3	0,1	0,5	4	1,6	5	6	5,5	1,65	0,75	0,5	0	4,5	5	
1	0,4	0,5	0,4	0,3	1	1	0,3	0,3	0,4	0,5	6	2,4	7	7	7	2,1	1,15	0,65	0	6,3	7	
											0		6	5	5,5	1,65	1	0,45	0	3,1		
0,6	0,2	0,2	0,3	0,3	0,5	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2	3,4	1,36	5	7	5,75	1,725	1,5	0,5	0	5,085	5	
1,7	0,5	0,4	0,4	0,4	1,8	1,5	0,5	0,4	0,5	0,5	8,4	3,36	9	9	9	2,7	1,75	1	0	8,81	9,2	
1,6	0,5	0,5	0,3	0,3	1,5	2	0,5	0,5	0,3	0,3	8,15	3,26	7	9	8	2,4	1,75	0,65	0	8,06	8,75	
1,6	0,4	0,5	0,5	0,5	2	2	0,4	0,4	0,5	0,5	9,25	3,7	9	9	9	2,7	1,75	1	0	9,15	9,6	
1	0,4	0,3	0,2	0,3	0,4	0,5	1	0,3	0,3	0,3	4,8	1,92	7	8	7,25	2,175	1	0,4	0	5,495	6,5	
1,3	0,4	0,5	0,4	0,4	1	2	0,4	0,4	0,4	0,5	7,43	2,972	8			0	1,35	0,85	1	6,172	6,17	
1,8	0,5	0,5	0,5	0,5	2	1,5	0,5	0,5	0,4	0,5	9,1	3,64	9	10	9,25	2,775	1,75	0,9	0	9,065	9,75	

SE EVALUÓ: EL CONTENIDO, LA COMPLEJIDAD DE LAS IDEAS, LA COHERENCIA, LA COMPOSICIÓN, EL USO DE GRÁFICOS, LA INTERRELACIÓN DE IDEAS, LA OBSERVACIÓN, LA ELABORACIÓN DE UN CUADERNO DE INVESTIGACIÓN, EL CAMBIO DE CONCEPCIÓN, LA PARTICIPACIÓN Y LOS EXTRAS.



ANEXO 1: ESCALERA METODOLÓGICA

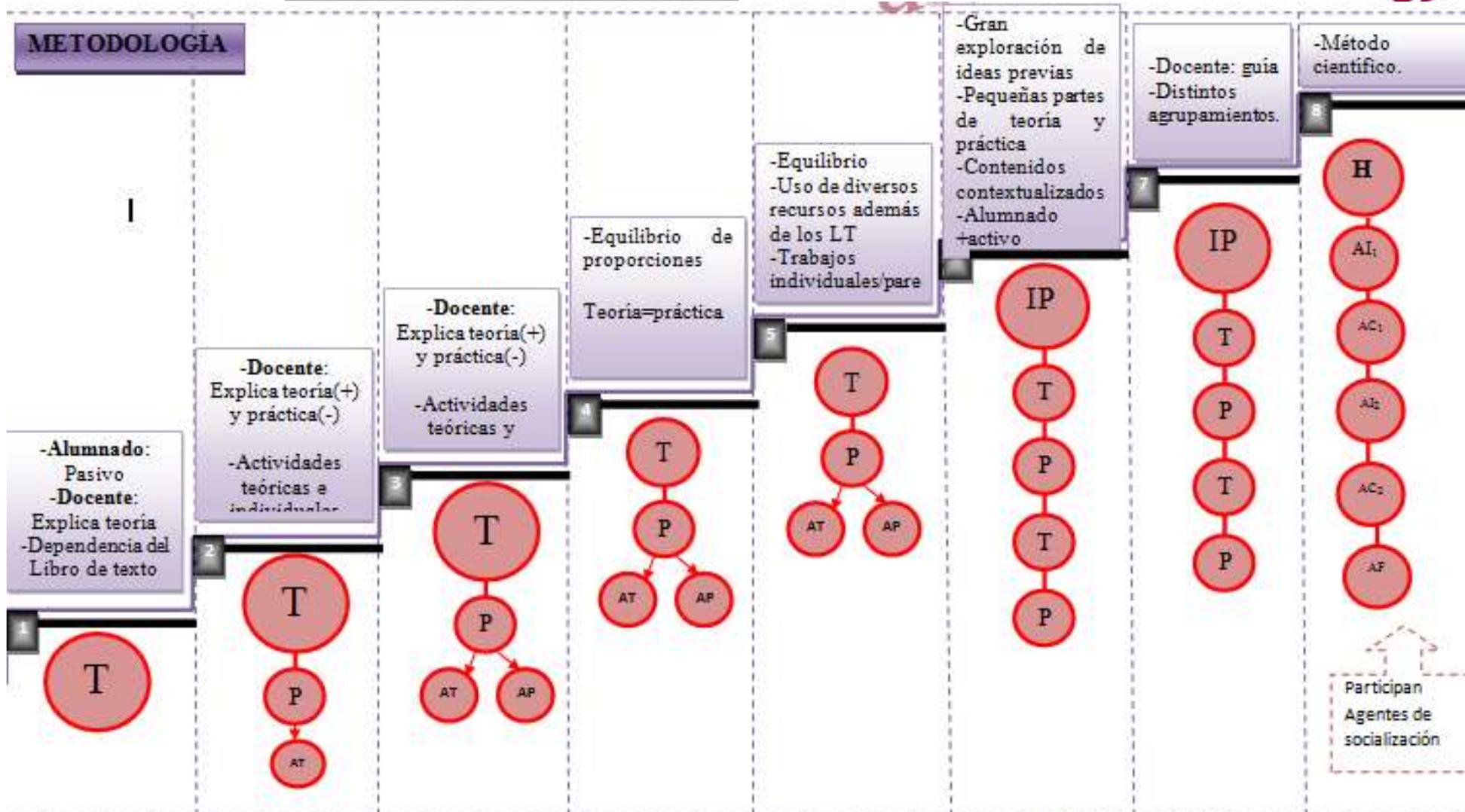


Figura Escalera metodológica. Elaboración propia



ANEXO 2: NIVELES O DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE DEL ENFOQUE SISTÉMICO.

NIVELES	DESCRIPCIÓN
✚ Descriptivo	El alumnado describe el hecho de forma superficial resumiéndolo utilizando lenguaje básico.
✚ Analítico	Se pasa a un nivel procesual donde el alumnado es capaz de establecer niveles y categorías de clasificación, además es capaz de representar la información.
✚ Complejo	Se da cuando los niños y niñas una vez han analizado y descrito el problema, buscan posibles alternativas de cambio ante la problemática. Son capaces de valorar causas y consecuencias y son conscientes de que el hecho puede cambiar.



ANEXO 3: CUESTIONARIOS PARA DOCENTES

A continuación presentamos un instrumento de investigación que tiene el objetivo de establecer una aproximación sobre cómo evalúan los maestros y maestras las competencias y qué instrumentos y técnicas de evaluación utilizan para la valoración de las mismas. Agradecemos mucho tu participación.

SEXO:

MUJER

VARÓN

EDAD:

- 24-30
- 31-39
- 40-49
- 50-59
- 60<

AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL:

- < 5 AÑOS
- 6-16 AÑOS
- 17- 27 AÑOS
- >28 AÑOS

A. ¿Cómo describirías al proceso de evaluación en educación primaria?

- Como un proceso de calificación
- Como un proceso de valoración
- Como un proceso de análisis
- Otros _____

B. ¿Qué tipos de instrumentos utilizas para evaluar las competencias? Por favor, si has elegido más de uno, subraya el que más valor tenga en tu docencia.

- Observación
- Exámenes Escritos
- Rúbricas
- Cuestionarios
- Tareas
- Otros _____

C. Según tu criterio pedagógico y su experiencia docente ¿Quién o quiénes tienen que participar de la evaluación del alumnado?

- El docente
- El docente junto a otros profesionales del centro
- El alumnado
- Las Familias
- Otros _____

D. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, señala el tipo de evaluación que llevas a cabo en el aula:

- Evaluación Inicial*, utilizando técnicas e instrumentos como _____
- Evaluación formativa*, utilizando técnicas e instrumentos como _____



- Evaluación final*, utilizando técnicas e instrumentos como _____
- Otra* _____

E. Señala la situación con la que te sientes más identificado/a con respecto a tu modelo docente de evaluación:

- Situación 1. Suelo utilizar el método de evaluación proporcionado por alguna editorial.*
- Situación 2. Suelo utilizar un mismo método de evaluación y los mismos instrumentos para valorar áreas del conocimiento escolar.*
- Situación 3. Suelo mezclar distintos instrumentos y métodos de evaluación en función a cada área del conocimiento escolar.*
- Situación 4. Suelo mezclar los instrumentos y métodos de evaluación dependiendo de los objetivos o los diseño en el caso de que sea necesario.*

F. Señala la situación con la que te sientes más identificado/a con respecto a tu modelo docente de evaluación:

- Situación 1. La incorporación de las competencias en educación primaria ha supuesto un cambio en mi manera de evaluar mis clases (instrumentos, técnicas, criterios).
- Situación 2. La incorporación de las competencias en educación primaria ha cambiado mi manera de percibir el aprendizaje pero no mi manera de evaluarlo
- Situación 3. La incorporación de las competencias en educación primaria ha supuesto un simple cambio de legislatura que no ha influido en mis principios pedagógicos de evaluación.

G. Señala el grado de desacuerdo/acuerdo teniendo en cuenta que 1=muy en desacuerdo, 2= ligeramente en desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Muy de acuerdo:

	1	2	3	4
A. Existen pocos maestros y maestras que en la realidad educativa sepan evaluar por competencias.				
B. El sistema de evaluación por competencias tiene que ser el mismo para todos y todas independientemente de sus cualidades.				
C. Para poder evaluar por competencias es necesaria la integración de otras áreas de conocimiento escolar				
D. Estoy seguro de estar utilizando instrumentos de evaluación adecuados que analizan el desarrollo de las competencias en el alumnado				
E. Las pruebas de evaluación externa como PIRLS contienen una información que no se adecua a la realidad educativa de cada centro.				

H. ¿Crees que el uso de competencias en la escuela ha cambiado el modelo de evaluación? En el caso de que la respuesta sea afirmativa, por favor pon un ejemplo.



ANEXO 4: ENTREVISTAS EN PROFUNDAD

ENTREVISTA 1

ENTREVISTADORA: Muy buenas tardes José, muchas gracias por venir a esta entrevista. El tiempo estimado de la entrevista será entre una hora y cuarenta y cinco minutos. Te agradezco una vez más que hayas venido. José, cuéntame un poco de tu experiencia como maestro porque tengo entendido que has impartido clases tanto en Educación infantil como en Educación Primaria, ¿no es así?

ENTREVISTADO: Hola, si...yo soy maestro especialista en Ed. Infantil. Pero, pero actualmente trabajo como maestro de 2º curso del primer ciclo de primaria. Estoy llevando un proyecto de aplicación de metodología ABN en primaria.

ENTREVISTADORA: Además del rol de maestro, ¿desarrollas otros papeles en tu centro?

ENTREVISTADO: Si. Soy miembro del Equipo Directivo del CEIP Maestra Áurea López. En concreto soy el Jefe de Estudios. Es un trabajo muy bonito. Me gusta la organización, la planificación y la investigación escolar y la figura de la Jefatura de Estudios conlleva, entre otras, estas funciones

ENTREVISTADORA: Háblanos un poco de tu centro: si es público o privado, cuántas líneas tiene, nivel socioeconómico, qué proyectos tiene en funcionamiento

ENTREVISTADO: El centro donde trabajo es un CEIP, por tanto, es un centro de titularidad pública. Es de línea dos, por lo que hay dos grupos por cada nivel. Está en Barbate un pueblo de 20.000 habitantes de la costa gaditana. Barbate es un pueblo nuevo que logra su independencia de Vejer de la Frontera en 1.939. Entre 1.955 y 1.970 duplica su población a demanda de una actividad pesquera basada sobre todo en la explotación del banco pesquero Sahariano. La población demandada son trabajadores de poca formación cultural. Actualmente el pueblo se encuentra en crisis económica puesto que ha perdido la posibilidad de seguir pescando en aguas saharianas. Durante la primera década del segundo milenio hubo una tendencia a la reconversión del sector pesquero al del ladrillo, que con la caída de este último, ha hecho que se profundice más en la crisis. Actualmente podemos contar con el avance del sector turístico en la zona de Zahara y Los Caños de Meca y las industrias tradicionales de salazones en su mayor parte pequeños empresarios.



El nivel cultural de nuestra comunidad educativa es medio bajo. Sin embargo dentro del pueblo es un nivel bastante aceptable. Dentro de Andalucía nuestro ISC de -045 en las últimas pruebas aplicadas en nuestro centro (Escala y Diagnóstico). Somos un centro Bilingüe. Actualmente desarrollamos proyectos: Alimentación saludable, Escuela de Paz. Mira, también estamos en un proceso de formación en metodología ABN.

ENTREVISTADORA: Ya veo que es un centro interesante, además de ser jefe de estudios, ¿tutorizas algún curso de Educación Primaria? Si es así, qué asignaturas impartes?

ENTREVISTADO: Sí, tutorizo a una clase de 2º en la que imparto lengua y matemáticas. Desde que empecé a trabajar siempre había tenido la curiosidad de como se finalizaba el proceso de la adquisición de la lectoescritura porque ello me suponía aprender para mejorar mi práctica docente. Llevo con este grupo de alumnos desde entraron en tres años. Desde mi punto de vista se minimizó totalmente el paso de la infantil a la primaria. Desde mi punto de vista el cambio de profesorado ralentiza el proceso y crea lagunas que en mi grupo no han existido.

ENTREVISTADORA: Aja, ya veo. Y con esa carga de horas docentes y tu papel como jefe de estudios en el colegio. ¿Se tiene tiempo para desarrollar las competencias básicas?

ENTREVISTADO: Las competencias básicas no están limitadas por el factor tiempo. Más bien estaríamos hablando de una visión educativa y de una forma de organización, metodología, evaluación, etc.

ENTREVISTADORA: José, me interesa mucho el tema de las competencias en la escuela, ¿qué supuso para ti la introducción de las competencias en la escuela con respecto a tu docencia? ¿Cambió la esencia de tu docencia o simplemente fue un cambio legislativo?

ENTREVISTADO: Para los profesores que venimos de la Ed. Infantil, que trabajamos por proyectos educativos, que buscamos el conocimiento a través de la investigación, de la globalización de los aprendizajes, las competencias básicas no ha sido sino un espaldarazo a nuestra concepción educativa.

ENTREVISTADORA: Y desde la administración, ¿Te ofrecieron algún tipo de formación en competencias?

ENTREVISTADO: La administración genera leyes pero no ofrece financiación suficiente para el desarrollo de las mismas. Ofrece cursos de formación pero no convence al profesorado de la benevolencia de la leyes que establecen. La mayoría de las leyes educativas se han realizado sin la colaboración del profesorado han respondido al sentir político del partido de turno, de ahí que su implantación siempre falle. La política que se siguió con la reducción de los



centros de profesores alejó al profesorado de los centros de formación nuestro centro de profesores está a 80 km de distancia. Esto no ayuda especialmente a la formación.

Por otro lado el profesorado debería de tener la obligación de formarse y de probar su formación en buenas prácticas educativas. La administración no controla la formación del profesorado ni exige que el profesor evolucione en las ideas pedagógicas que promueve. Aún así el profesorado que está interesado en su trabajo se preocupa de su formación a pesar muchas veces de la administración. Y las leyes educativas no siempre suponen un avance educativo. Todavía estamos esperando una escuela pública laica.

ENTREVISTADORA: Antes hemos hablado del tiempo como un factor condicionante en el desarrollo de competencias pero según tu criterio, ¿Cuáles serían los elementos facilitadores para el desarrollo de competencias en Educación Primaria?

ENTREVISTADO: El tiempo como premura....El problema son claramente las editoriales....Las editoriales han suplantado al maestro investigador...al maestro creador de actividades al maestro que se forma constantemente y aprende con sus alumnos. Si el maestro lleva editorial se convierte en un mero repetidor de algo...no crea, investiga, reforma, en definitiva, de nada sirve que te formes en competencias si luego vas dar por un lado lengua, por otro matemáticas, etc. descontextualizadamente, ignorando cuales son las los intereses de los niños. Yo siempre digo lo mismo. Los conceptos a trabajar siempre son los mismo, lo importante es cómo lo hacemos....Hay demasiados repetidores en el panorama educativo y pocos que se atrevan a investigar.

ENTREVISTADORA: Entonces, ahora te pregunto, en qué grado esas ideas que me describes se corresponden con la realidad educativa, no sé si me explico, ¿cuáles son las barreras que percibes por parte de la comunidad educativa para el desarrollo de competencias?

ENTREVISTADO: Las competencias ha sido impuestas en la comunidad educativa no ha sido fruto de la reflexión de la comunidad educativa por lo que son impuestas por ello no son aceptadas, entendidas y practicadas. Existe un doble lenguaje por parte de la administración permitiendo en los centros el editorialismo y fomentando por otra parte las competencias básicas, exigiendo contenidos en lugar de procesos.El discurso es contradictorio. Algo impuesto no perdura ni se defiende.

ENTREVISTADORA: Otra cuestión que me parece muy interesante con respecto a las competencias es su evaluación. José, así para alguien que no tenga mucha idea, ¿Cómo definirías la evaluación por competencias en primaria?



ENTREVISTADO: Desde mi punto de vista:

- Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad).
- Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.
- Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes.
- Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además
- informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

ENTREVISTADORA: Ahora que tenemos una primera aproximación del concepto y que llevas tanto tiempo en la escuela, ¿Qué personas deberían participar en la evaluación de competencias?

ENTREVISTADO: Toda la comunidad educativa. Cada miembro tiene su función formando un todo que aproxima al conocimiento. No existe una verdad de algo sino que son la suma de muchas visiones las que al final dan una visión aproximada porque nunca se llega a lo absoluto.

ENTREVISTADORA: Ya veo, entonces ¿Cómo sueles evaluar a tus alumnos y alumnas? Sueles utilizar un método o modelo, sólo determinados instrumentos, ¿Qué instrumentos y técnicas sueles utilizar?

ENTREVISTADO: Yo suelo evaluar conjuntamente las áreas que imparto, en este caso lengua y matemáticas. Pero utilizo más que todo la observación directa, el trabajo de clase y exámenes, valoro el interés, el trabajo realizado, la implicación familiar y tengo muy en cuenta la procedencia social del alumno y sobre todo el cambio producido en él. Valoro cómo he planificado el tema y si los resultados han sido los esperados e intento modificar mi práctica educativa. Modificándola aprendo nuevas formas de encarar situaciones. Sin duda me falta más comunicación con el profesorado y con las familias. Es muy difícil que



el profesorado de diferentes áreas trabaje en equipo, coordinado en un mismo tema y dando una visión general del conocimiento.

Las pruebas de diagnóstico y de Escala son para mí un contraste de mi labor educativa. Me aportan datos sobre cómo lo estoy haciendo con respecto a los demás centros educativos de mi zona y de Andalucía. Pero por otra parte también sirven para etiquetar a los centros y para evaluar Planes de Calidad, algo que no me parece ni ético ni formativo para los centros. Ayer estuve revisando pruebas de Escala porque mi clase se enfrenta a ellas dentro de poco. La prueba giraba en torno a una excursión a Granada con una visita al auditorio Manuel de Falla y la Alhambra..con ello quiero decir que si la administración promueve la contextualización de los aprendizajes por un lado, no creo que para niños de Cádiz, de Barbate, del 2º nivel del primer ciclo de primaria esté muy contextualizada la prueba...Bueno...Y el ISE se determina a través de una encuesta que se pasa a la familia...ridículo...¿no crees?...

Este es el doble lenguaje que proyecta la administración, hace que el docente no confíe en los proyectos que se llevan a cabo. Anteriormente he dicho que me faltan datos para realizar una evaluación por competencias...pues imagínate lo que está haciendo la administración promoviendo este tipo de pruebas...

ENTREVISTADORA: Ya que has mencionado las pruebas externas, me gustaría saber tu opinión sobre ¿qué grado de correspondencia hay entre los resultados obtenidos en las pruebas externas y la realidad educativa del colegio?

ENTREVISTADO: Es un dato más de análisis. Desde mi punto de vista muy subjetivo en su elaboración, corrección, en la utilización de los datos obtenidos. La contradicción de siempre...promoviéndose una evaluación por competencias... ¿cómo se puede evaluar a un grupo de alumnos solo por un examen?...No se escucha a los docentes...no se escucha a los alumnos...no se escucha a la comunidad a la que pertenece la escuela....no se evalúa el proceso...no parte de un proyecto de aprendizaje....Y esto lo hace quien intenta implantar un proceso de aprendizaje basado en las competencias...

Y lo más grave es que emitirá unos resultados solo por unos datos metidos por internet...que en definitiva serán utilizados para que el centro modifique metodología, organice la atención a la diversidad, y será dato de partida para que se elabore el Proyecto de Mejora del Centro. A ti...¿qué te parece?

ENTREVISTADORA: Y en cuanto a evaluación interna, de tu día a día en clase, con el alumnado ¿Qué tipos de evaluación sueles utilizar en el aula y cómo las llevas a cabo?



ENTREVISTADO: Suelo utilizar la inicial, formativa y final. Pero yo no creo que la educación sea una receta de cocina en la que si no pones los ingredientes precisos y el tiempo de cocción necesaria no sale el guiso...Trabajamos con personas en formación con sentimientos, estados emocionales, en continuo movimiento. Nada es absoluto. Muchas veces hay que improvisar y otras ser muy metódico, a veces muy creativo y otras simplemente debes copiar lo establecido. Este es un mundo bastante relativo. Por ello, para mí la programación general debe ser un mero apunte de intenciones y el trabajo cotidiano determinará los procesos de aprendizaje y el punto de partida del siguiente tema, proyecto a trabajar.

Si esto lo tenemos claro de qué nos sirven las programaciones previas o los determinar previamente los proyectos a trabajar. Cómo se puede trabajar con un libro de texto...

ENTREVISTADORA: Para ir terminando, me gustaría hacerte una pregunta más global con respecto a la evaluación: si nos referimos a los elementos curriculares, todos han de estar relacionados entre sí, por lo que cómo evaluar: ¿Crees que es necesario utilizar métodos e instrumentos de evaluación independientemente de las competencias que se esté trabajando? O, ¿Crees que es el objetivo y las competencias lo que determina el modelo de evaluación a utilizar?

ENTREVISTADO: Evidentemente lo segundo. Me parece que debemos evaluar dependiendo de la competencia y el objetivo propuesto. No tiene mucho sentido evaluar la expresión oral a través de un examen escrito. Parece más lógico hacerlo a través de una exposición de un trabajo o la realización de una asamblea o grupo de discusión.

ENTREVISTADORA: Y ¿así lo haces en tu docencia?

ENTREVISTADO: Lo intento aunque no siempre lo realizo. Hay veces que me atrevo y otras que no.

ENTREVISTADORA: Muchísimas gracias José por atenderme, tu entrevista me va a ayudar un montón a desarrollar el trabajo fin de grado

ENTREVISTADO: ¡Que seas una maestra creadora!



ENTREVISTA 2

ENTREVISTADORA: Muy buenas tardes Paco, muchas gracias por venir a esta entrevista. El tiempo estimado de la entrevista será entre una hora y cuarenta y cinco minutos. Te agradezco una vez más que hayas venido. Y bueno, no hace falta conocer mucho Sevilla para conocerte a ti, Paco, los alumnos y alumnas de la facultad de ciencias de la educación te conocemos porque los profesores de la facultad te ponen como ejemplo de buenas prácticas. Cuéntame un poco tu experiencia como docente.

ENTREVISTADO: Buenas tardes, Laura. Mi experiencia como docente empieza en 1983 en Pino Montano, entonces la escuela tenía pocos medios técnicos y muchos niños. Recuerdo que mi primera clase tenía 35 alumnos de primero y me dijo el director que tenía suerte, que eran pocos. Fue en una prefabricada sin luz ni agua hasta el tercer trimestre, pero estuvimos innovando con el método global natural, la imprentilla de gelatina y una concepción del alumnado ya constructivista. Los resultados fueron muy buenos, pero la experiencia fue agotadora física y mentalmente, de las que marcan. Entonces la ley educativa no contemplaba esas prácticas, estábamos en la semiclandestinidad.

Luego, pasé por varios centros del que destaco por la transformación desde la práctica colectiva la experiencia en Las Cabezas, todos los que formamos ese grupo estamos ahora en contacto y seguimos tocados por la idea de que otra escuela es posible.

Un año de asesor en el CEP, intensísimo y en la actualidad tengo destino definitivo en un cole de Torreblanca.

ENTREVISTADORA: Además del rol de maestro en el centro, ¿desarrollas otros papeles en tu centro?

ENTREVISTADO: Sí, el de Jefe de estudios o chico para todo, jejejj.

ENTREVISTADORA: Coméntame un poco cómo es tu centro: si es público o privado, cuántas líneas tiene, nivel socioeconómico, qué proyectos tiene en funcionamiento...

ENTREVISTADO: Tiene 1 o 2 líneas, 12 grupos en total y el nivel socioeconómico es medio-bajo. Se trata de un centro público que intenta identificarse por una idea de la construcción progresiva de un proyecto compartido en torno al aprendizaje mediante proyectos de investigación que integren las áreas y competencias de manera significativa.

ENTREVISTADORA: Además de ser jefe de estudios, ¿tutorizas algún curso de Educación Primaria? Si es así, ¿qué asignaturas impartes?

ENTREVISTADO: Sí, la Jefatura de Estudios en centros tan pequeños obliga a llevar una tutoría, lo que es bastante difícil pero me encanta, porque nunca pierdes el sentido de qué es lo fundamental en la escuela, para qué y para quienes trabajamos. Me gusta o más bien necesito, además, ejercer un fuerte compromiso con el grupo entendiendo como tal al conjunto de alumnado y familia extensa, por lo que intento continuar con ellos el mayor tiempo posible.



Imparto las asignaturas de Conocimiento del Medio, Matemáticas, Lenguaje y Artística, todas las horas hasta completar mi horario tras descontar las de Jefatura de Estudios las dedico a mi clase. Esto me permite usar el tiempo de manera flexible y adaptada a los momentos de aprendizaje que van surgiendo.

ENTREVISTADORA: Bueno Paco, y con la carga de horas docentes y tu papel como jefe de estudios en el colegio. ¿Se tiene tiempo para desarrollar las competencias básicas en Primaria?

ENTREVISTADO: La Jefatura de Estudios me ocupa 8, horas y el resto, como dije, son de docencia directa con mi grupo. Planificar, programar y desarrollar un currículo basado en una metodología alternativa que no sólo contemple al alumnado como receptor pasivo sino como constructor-aplicador de aprendizajes significativos y útiles requiere de un largo proceso de transformación personal y profesional. Esto requiere de mucho tiempo porque no existen materiales de calidad y, por supuesto, esto supera a lo que pueden y quieren ofrecer las editoriales. El currículo se vuelve abierto y flexible, por lo que en muchos casos se va construyendo en marcha para transformar y no sustituir o ignorar los contenidos del alumnado de manera progresiva desde el contraste con las nuevas experiencias. Esto es realmente complejo.

ENTREVISTADORA: Y ahora que estamos metidos en temas de competencias, me gustaría saber, ¿qué supuso para ti la introducción de las competencias en la escuela con respecto a tu docencia? ¿Cambió la esencia de tu docencia o simplemente fue un cambio legislativo?

ENTREVISTADO: La idea de que el papel del docente respecto al aprendizaje debe enfocarse al desarrollo de las competencias más que a la transmisión de información ha causado un gran desequilibrio en los docentes. En esta marea hay docentes que se aferran a una roca, otros que se dejan arrastrar y unos pocos que se mueven de manera natural y productiva. Es decir, para muchos ha sido un cambio sólo legislativo porque en la práctica siguen haciendo lo mismo de siempre; para otros muchos supone un cambio de nombres con intentos poco controlados de aplicar la normativa porque es lo que se les exige y para unos pocos, muy pocos, encaja perfectamente con lo que venían haciendo o intentando hacer.

En mi caso, antes de aparecer este concepto a nivel legislativo, ya buscaba aplicar un modelo alternativo basado en la investigación. El cambio legislativo, por lo tanto me impulsó y facilitó todo, ya que a partir de entonces no tenía que justificar mi práctica: ahora estoy en la legalidad, los ilegales son los profes tradicionales que son incapaces de llevar el BOJA al aula. Esta incapacidad está instalada en las concepciones profundas de cuál es nuestro papel como docentes así como en los roles y hábitos adquiridos y esto es muy difícil de cambiar. Pasa por entender que somos acompañantes o favorecedores de los procesos de construcción de los aprendizajes, por concebir los contenidos de manera amplia (los contenidos del alumno también lo son, además de los de la materia o los de la sociedad), por pretender desde la escuela favorecer un cambio personal y social necesario abordando los problemas socioambientales que realmente nos afectan... Esto es apasionante, pero da vértigo.



ENTREVISTADORA: Y desde la administración, ¿Te ofrecieron algún tipo de formación en competencias?

ENTREVISTADO: Tal como yo lo he percibido, el proceso ha seguido los pasos habituales. La administración primero intentó publicitar el modelo, pero tras 2 o 3 años comprobó que no se estaba aplicando, por lo que comenzó a presionar con los medios de que dispone (Inspección...). A partir de ahí, el profesorado captó que esto parece que iba en serio y comenzó a “formarse en competencias”. Apareció un modelo más o menos oficial, plasmado a nivel nacional en el proyecto COMBAS y en Andalucía en el PICBA. Yo participé en el primer encuentro de PICBA y la impresión que me quedó es que se abordaba como algo facilitador y, lo que es peor, homogeneizador, de una tarea no sólo necesaria, sino forzosa, lo que es muy peligroso, porque hace saltar el chip en el profesorado de que hay que hacer unos deberes por si te pillan. Esto es contradictorio, por supuesto, con la necesidad de un cambio real de paradigma y no de cambios meramente formales.

Nuestro centro decidió apartarse de este modelo porque ya la metodología que intentábamos aplicar superaba todos los ejemplos que nos venían llegando sobre la implementación de las competencias. El CEP organizó cursos y guio a grupos de trabajo en esta formación con enfoques muy diferentes y yo mismo he participado de esta formación desde la perspectiva del proyecto Con+Ciencia.

ENTREVISTADORA: Antes hemos hablado del tiempo como un factor condicionante en el desarrollo de competencias pero según tu criterio, ¿Cuáles serían los elementos facilitadores para el desarrollo de competencias en Educación Primaria?

ENTREVISTADO: Hay varias líneas de acción que pueden ayudar:

- Transformar la idea que tiene el docente desde los modelos transmisores hasta otros alternativos.
- Informar a las familias con argumentos y datos sólidos de la precariedad de los aprendizajes memorísticos reemplazando determinados prejuicios que, sencillamente, no son verdad.
- Favorecer en el alumnado un entorno abierto y respetuoso para que pueda desarrollar todas sus capacidades.
- Extender propuestas individuales válidas y contrastadas a otros compañeros y compañeras hasta ir construyendo desde el conocimiento práctico un modelo metodológico común compartido alternativo al tradicional.
- Elaborar, conservar y difundir un banco de recursos curriculares alternativo al uso casi exclusivo del libro de texto.
- Conseguir por parte de la Administración Educativa unas condiciones de trabajo que permitan la implementación de estos modelos con ratios razonables, tiempos de reflexión y práctica compartida, valoración e incentivación de proyectos interesantes o de buenas prácticas.



ENTREVISTADORA: Entonces, ahora te pregunto, en qué grado esas ideas que me describes se corresponden con la realidad educativa, no sé si me explico, ¿cuáles son las barreras que percibes por parte de la comunidad educativa para el desarrollo de competencias?

ENTREVISTADO: Volviendo a los argumentos anteriores:

El docente se identifica con un modelo tradicional en el que su papel es de transmisor de los contenidos científicos y el del alumno el de receptor-reproductor ya que es el único que ha vivido como estudiante y en su formación en la facultad.

Las familias también están sujetas a los prejuicios de su experiencia anterior de la escuela ofreciendo expectativas en muchos casos contradictorias (valoran la cercanía, la igualdad, la formación integral, la inclusión pero a su vez muestran apego a centros en los que se aplica la disciplina jerárquica, la competencia y segregan al que puede causar algún problema a sus hijos).

El alumnado suele estar adaptado al modelo tradicional en el que tiene claro su papel y el del profesorado, así como los medios o recursos de que dispone para aprobar o sacar buenas notas. Suele desconfiar en otras propuestas, por lo que el cambio y la acomodación requiere de bastante tiempo.

El profesorado suele trabajar de manera aislada, entendiendo los asuntos del aula como algo privado. Es capaz de abrirse a un círculo pequeño de compañeros o compañeras y admitir ciertos consejos o recetas pero no existe una cultura real de colaboración desde la profesionalidad. El profesorado no dispone o de recursos curriculares alternativos al que le ofrecen las editoriales, por lo que depende en gran medida del libro de texto. Los recursos TIC no funcionan plenamente y gran parte del profesorado no está formado suficientemente para usarlos sobre la marcha en la construcción de los aprendizajes en el aula.

La Administración Educativa está volviendo a ofrecer recursos y organizaciones basadas en la cantidad y la estadística, pero a su vez está exigiendo experiencias de calidad que en estos momentos sólo son posibles desde la buena voluntad y el solapamiento de la vida profesional con la privada.

ENTREVISTADORA: Otra cuestión que me parece muy interesante con respecto a las competencias es su evaluación. Paco, así para alguien que no tenga mucha idea de cómo va el tema de la evaluación, ¿Cómo definirías la evaluación por competencias en primaria?

ENTREVISTADO: Como algo bastante más complejo, por supuesto. Sobre todo porque debe observarse desde un punto *integral* entendiendo como tal no sólo la evaluación de las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje por parte del alumnado, sino las que pone en la práctica docente el profesorado y su programación, así como del proceso educativo en sí y *regulador* o transformador, no sólo calificador.



ENTREVISTADORA: Ahora que tenemos una primera aproximación del concepto y que llevas tanto tiempo en la escuela, ¿Qué personas deberían participar en la evaluación de competencias? Y, ¿en qué dirección debería ser esta evaluación?

ENTREVISTADO: Sería deseable que intervinieran todos los componentes: los maestros y maestras individualmente y como equipos, los equipos directivos, la administración, las familias y, por supuesto, el alumnado.

Debería enfocarse a obtener una información válida sobre lo que está pasando, para que pueda ser analizada y sirva para detectar incoherencias y tomar decisiones de carácter regulador y pedagógico entendiendo el error como algo natural de todos los procesos de cambio sin la carga negativa que tiene actualmente.

Debe tener lugar en cada momento y no al final mediante instrumentos muy diversos porque influye muchísimo en los productos que obtenemos. Por ejemplo, en la metodología tradicional se valora mucho el esfuerzo en sí mismo y el trabajo diario, pero se califica casi exclusivamente mediante una prueba escrita que aporta el 90% de la nota si no el 100%. Esto es contradictorio porque provoca que el alumno no trabaje diariamente... ¿para qué?

ENTREVISTADORA: Es una relación compleja, entonces Paco, ¿Por qué crees que algunos docentes no realizar autoevaluación de su docencia?

ENTREVISTADO: ¡Por el terror a cargar con la culpa! Es lo que comentaba sobre el papel del error (palabra más adecuada que “culpa”). Esto, como en un círculo vicioso provoca que sólo se evalúe al alumnado porque así sólo aparece un culpable y no somos nosotros. El papel del profesorado es esencial en los resultados académicos entendiendo los mismos desde una perspectiva muy amplia, pero independientemente de estos, seguimos haciendo lo mismo rutinariamente, nada cambia y nada cambiará.

ENTREVISTADORA: Entonces partiendo de la base de esos argumentos, ¿Cómo crees que afecta la evaluación desde el punto de vista emocional a los docentes? ¿Cómo se sienten?

ENTREVISTADO: Como dije antes, produce miedo y con ello bloqueos. Esto es muy evidente en la aplicación de las pruebas externas y en la interpretación de los resultados de las mismas. En Andalucía estos son privados y de momento están enfocados a tomar medidas y propuestas concretas de mejora, pero siempre aparecen los comentarios típicos de externalización de las causas cuando los resultados son negativos y al contrario si son positivos.

ENTREVISTADORA: Qué interesante, entonces ¿Qué consecuencias puede tener este sentimiento en la docencia del profesorado?

ENTREVISTADO: Las consecuencias son enormes. Si lo que falla es culpa del alumnado, de las familias, de los recursos o de la administración, el sentimiento generalizado y falsamente corporativista es el de que trabajamos en condiciones muy adversas o imposibles. Por ello, no merece la pena



complicarse la vida, todo lo que hacemos no tendrá recompensa, la batalla está perdida de antemano.

Por ello remueve muchos sentimientos y en algunos casos reactivos la existencia de experiencias positivas en el mismo centro, en el mismo nivel, con los mismos recursos, justo tras la pared de tu aula.

ENTREVISTADORA: Y entonces, para el alumnado, ¿qué mensaje estamos transmitiendo con esta actitud?

ENTREVISTADO: Mensaje no, mensajes y contradictorios. En la escuela privada no, claro está, pero en la pública el alumnado está acostumbrado a convivir con varios profesores que generalmente tienen como se suele decir, cada uno su librito pero este es tan potente que en muchos casos también se podría decir que no hay ninguna línea o que cada uno “va a su bola”. Esta pluralidad puede ser negativa, habría que debatirlo mucho, pero el alumnado está adaptado y funciona miméticamente dando a cada profe lo suyo y el que no lo hace, por supuesto no sobrevive en el sistema educativo.

ENTREVISTADORA: En tu caso ¿llevas a cabo evaluación de tu docencia? En el caso de que lo hagas, ¿cómo repercute esto a tu docencia?

ENTREVISTADO: Tengo la suerte de formar parte de un colectivo de docentes que necesita compartir lo que hace y escuchar opiniones de otros profesionales. Esto es fundamental, difícilmente se pueden llevar procesos de cambio en solitario y en mi caso veo muy clara una evolución progresiva que en ningún caso es mérito mío, es una producción de todo el grupo. Construir lo común, apuntando a una línea clara, razonada y compartida y respetando los ritmos personales en la aproximación a ese horizonte es el secreto.

ENTREVISTADORA: Otra cuestión que me gustaría tratar en la entrevista es la visión que tienen las familias sobre la evaluación, ¿podrías hacer una aproximación de cuál es esta percepción? ¿Qué espera la familia de la evaluación? ¿Cuál es su finalidad para las mismas?

ENTREVISTADO: Las familias suelen confiar en el sistema de calificaciones, por lo que lo primero que suelen mirar es la nota final de cada evaluación. En nuestro caso hacemos un gran esfuerzo por describir y no sólo puntuar los progresos del alumnado en todos los apartados que finalmente cristalizan, por ejemplo en un suficiente o un bien y en la mayoría de los casos esto es bastante positivo. También es cierto que no son tan inocentes como parece y no les gusta que sus hijos saquen de pronto una nota alta si es evidente que presentan lagunas en una materia. En estos casos, no se fían de las calificaciones de determinado maestro o maestra y en muchos casos prefieren la repetición si no los ven preparados.

ENTREVISTADORA: Ya veo, entonces ¿Cómo sueles evaluar a tus alumnos y alumnas? Sueles utilizar un método o modelo, sólo determinados instrumentos, ¿Qué instrumentos y técnicas sueles utilizar?



ENTREVISTADO: Hay varios instrumentos en los que confío:

- Para la valoración de la asimilación de datos, hechos o técnicas operativas (cálculo, por ejemplo) son válidas las pruebas escritas tradicionales.
- Para conocer el grado de aplicación o transferencia de los aprendizajes les propongo la solución a problemas o situaciones nuevas mediante noticias, videos que circulan por la red...
- Para conocer su capacidad de aplicación de técnicas, pruebas prácticas, como preparar una observación al microscopio de las células vegetales, separar mezclas con el material de laboratorio...
- Para detectar la asimilación de la metodología científica, preguntas en las que se requieran el empleo de hipótesis y su contraste, aplicación de pequeñas experiencias...
- Para conocer su capacidad de comunicar los aprendizajes, exposiciones con presentaciones, modelos o maquetas (del ojo, del sistema solar...) o informes finales respondiendo a los subproblemas que planteamos en los proyectos de investigación.
- Para la autovaloración de sus aprendizajes, precontratos de evaluación tipo rúbrica en los que se especifican las competencias que se van a trabajar, teniendo la posibilidad de autoevaluar y coevaluar las mismas como en una rúbrica expresando por qué piensan que no están en el nivel máximo.
- Para la actitud y los hábitos puestos en práctica, la observación directa y entrevistas personales.
- Para la valoración global de los mismos, entrevistas con las familias y otros docentes.

ENTREVISTADORA: Y en cuanto a evaluación interna en nociones de temporalidad, de tu día a día en clase, con el alumnado ¿Qué tipos de evaluación sueles utilizar en el aula y cómo las llevas a cabo?

ENTREVISTADO: Comenzamos con una evaluación inicial que incluye un apartado dedicado a competencias típicamente instrumentales y otro al desarrollo y aplicación de competencias en el sentido más elevado del término. De esta evaluación generamos, además de una calificación, una descripción detallada de los elementos fundamentales que componen las competencias, derivándose de ella los programas específicos de actuación en el caso de que sean necesarios. Estos programas, muy concretos y a corto plazo, se consensuan y comparten con los especialistas que colaboran en la formación del alumnado. Durante el proceso, y en la evaluación final aplicamos instrumentos como los descritos en la pregunta anterior, realizándose algunas intervenciones si no se observan avances significativos y modificándose los programas individuales cuando es necesario.

ENTREVISTADORA: Como muchos autores apuntan, el examen sigue siendo uno de los instrumentos de evaluación por excelencia de las



competencias. ¿Por qué crees que es el más utilizado? ¿Qué otras maneras hay de evaluar por competencias?

ENTREVISTADO: El examen es el más empleado porque la práctica mayoritaria es puramente tradicional. El profesorado explica y el alumnado memoriza o reproduce el contenido del libro. La prueba escrita típica en un buen instrumento para valorar estos aprendizajes memorísticos de hechos, datos o técnicas instrumentales básicas, no hay por qué cambiar. Es cuando realmente empiezas a trabajar las competencias cuando el instrumento se queda corto y hay que recurrir a otros medios como los que describí dos preguntas antes.

ENTREVISTADORA: Según lo que he estado leyendo de tus proyectos Paco, no solo como maestro evalúas, también has participado en el diseño de las pruebas de diagnóstico de Andalucía. Cuéntame, ¿Qué tipo de actividades evalúan el desarrollo de las competencias?

ENTREVISTADO: He participado sobre todo en la comisión de Ciencias y desde sus inicios, es decir, desde que tuvimos de delimitar qué eran competencias y qué dimensiones abarcaba (METODOLOGÍA, CONOCIMIENTOS y APLICACIÓN), así como los elementos de competencia que componían cada dimensión.

Fue tremendamente formativo porque dentro de misma comisión de “expertos”, formada por docentes con un carácter más bien alternativo, no nos poníamos de acuerdo en la clasificación de las preguntas por elementos de competencia y teníamos mucha dificultad para elaborar ítems que midieran la metodología científica y su aplicación o repercusiones en uno mismo y en el medio. Teníamos grandes discusiones y reuniones larguísimas pero el resultado sentó las bases para otras pruebas de otras comunidades y ofreció al profesorado y otros profesionales modelos de actividades diferentes a las que se hacían hasta el momento.

ENTREVISTADORA: Ya que hemos mencionado las pruebas externas, me gustaría saber tu opinión sobre ¿qué grado de correspondencia hay entre los resultados obtenidos en las pruebas externas y la realidad educativa de la escuela?

ENTREVISTADO: El resultado de las pruebas externas no mide en ningún caso la realidad educativa de la escuela porque en la escuela no se trabaja colectivamente buscando el desarrollo de las competencias, se sigue aplicando una metodología tradicional. Por ello, los resultados de las calificaciones de cada centro están muy por encima del de las pruebas externas de diagnóstico. Para ello, muchos centros “entrenan” al alumnado que se tiene que evaluar durante unos días antes para mejorar los resultados de estas pruebas. Inútil y patético... Luego, vuelta a la “normalidad”.

ENTREVISTADORA: Para ir terminando, me gustaría hacerte una pregunta más global con respecto a la evaluación: si nos referimos a los elementos curriculares, todos han de estar relacionados entre sí, por lo que: ¿Crees que es necesario utilizar métodos e instrumentos de evaluación



independientemente de las competencias que se esté trabajado? O, ¿Crees que es el objetivo y las competencias lo que determina el modelo de evaluación a utilizar?

ENTREVISTADO: Evidentemente hay que adecuar los instrumentos de evaluación a las competencias que se pretenden desarrollar en la práctica diaria. Por ello es muy importante que los equipos docentes expliciten cuáles serán estas competencias y en qué grado se pretenden conseguir, haciendo transparente esta información al alumnado y las familias que deben conocer de antemano y durante el proceso qué hacia qué objetivos nos dirigimos, qué actividades debemos implementar y cuáles serán los criterios de realización de las mismas. Es decir, qué queremos conseguir y para qué, cómo lo haremos y cómo valoraremos los grados de consecución de los mismos.

ENTREVISTADORA: ¿Es así como lo haces con tu docencia?

ENTREVISTADO: Hacia esta línea me voy dirigiendo desde que di cuenta de que ningún progreso se obtiene de manera inconsciente y esto vale tanto para el profesorado (que actuamos de manera irreflexiva en muchos casos) como para el alumnado.

Pondré un ejemplo, si creo que es importante el desarrollo de un modo lector expresivo, lo debo proponer en clase (en qué consiste, por qué lo trabajaremos y cómo lo haremos), ofreciéndole al alumnado algunos niveles de desarrollo: SILÁBICO, VACILANTE, CORRIENTE Y EXPRESIVO, así como *actividades* para mejorarlo, *identificación* de su nivel actual mediante la autoevaluación y la evaluación de otros compañeros y compañeras (coevaluación) y el establecimiento de *objetivos personales* de mejora. Esto es muy estimulante, porque sitúa al alumnado en un plano consciente de su proceso de aprendizaje-evaluación, permitiéndoles detectar su grado de desarrollo en un determinado aspecto y proyectarse hacia el siguiente; no importa donde se esté porque eso significa que ya se han superado otros niveles y, por lo tanto, se puede alcanzar el siguiente. Si hacemos todo esto dar un valor numérico a este apartado es sumamente sencillo.

ENTREVISTADORA: Por último Paco, ¿Conoces algún sistema de evaluación de otro país que te parezca adecuado para el desarrollo de competencias?

ENTREVISTADO: La verdad es que no. Debería.

ENTREVISTADORA: Muchísimas gracias Paco por aceptar hacer la entrevista, no sabes lo que va a ayudarme en mi investigación.

ENTREVISTADO: Nos ha llevado toda una mañana, como no saques matrícula te mato.



ANEXO 5: GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO DE DISCUSIÓN 1: ALUMNADO

MODERADORA:	Hola bienvenidos y bienvenidas. Muchas gracias por asistir a este encuentro, me gustaría comenzar con una pequeña presentación de los componentes del grupo. Vamos a hacer una ronda de presentaciones y en ellas ¿podrías decirme la edad y lo que más os gusta del cole?
INFORMANTE 1:	Hola yo soy Julia y tengo 10 años y lo que más me gusta hacer es estudiar matemáticas
INFORMANTE 2:	Me llamo Miguel Ángel tengo 10 años, me gusta el fútbol, las matemáticas y ya está.
INFORMANTE 3:	Yo me llamo Bárbara tengo 9 años y me gusta cantar y el cole
INFORMANTE 4:	Yo me llamo Manuel y tengo 10 años y lo que más me gusta también son las mates
INFORMANTE 5:	Me llamo María tengo 9 años y lo que más me gusta es educación física
INFORMANTE 6:	Yo soy Jairo y me encanta el futbol, la pizza y la educación física
INFORMANTE 7:	Me llamo Ana María y tengo 10 años y me encanta del cole plástica
INFORMANTE 8:	Yo me llamo Gabriel y tengo 10 años y lo que más me gusta del cole es que sus clases son divertidas y entretenidas
MODERADORA:	Maravilloso, contadme, ya sabemos cuáles son las cosas buenas del cole, pero ¿el cole tiene cosas malas?
INFORMANTE 1:	Sí, a mí lo que menos me gusta es educación física porque siempre hacemos lo mismo
INFORMANTE 3:	A mí tampoco me gusta porque siempre estamos jugando a lo mismo y además si nos caemos y nos hacemos daño el profe se ríe de nosotros y yo creo que debería preocuparse un poco más
INFORMANTE 6:	Pues a mí lo que menos me gusta es inglés, cono y...y... que cuando tenemos exámenes siempre tenemos a primera hora educación física.



MODERADORA:	Así que los exámenes, y bueno, ¿qué pensáis vosotros de los exámenes?
INFORMANTE 7:	A mí muchas veces no me gustan porque es que casi siempre nos dicen que nos ponen cosas para más mayores. Por ejemplo algunas veces se equivocan y ponen algunas cosas de 5º a los que somos de 4º y eso hace que al final me equivoque yo.
INFORMANTE 5:	Sí a mí me pasa lo mismo porque muchas veces veo complicado hacer los exámenes de 5º
INFORMANTE 8:	Pues a mí me parece que los exámenes son bastante entretenidos. Son una prueba que tienes que superar y que mide tu inteligencia.
MODERADORA:	¿El examen mide la inteligencia?
INFORMANTE 6:	Sólo el 30 %, bueno creo que el 50%
INFORMANTE 2:	No, eso no
INFORMANTE 8:	Bueno, más bien yo creo que mide la capacidad.
INFORMANTE 4:	Pero la capacidad de qué, a ver por ejemplo un examen de mates qué capacidad mide
INFORMANTE 1:	Pues la capacidad de memorizar, de que no se te olviden las cosas que hayamos aprendido durante todo el año.
MODERADORA:	Bárbara, ¿tú qué opinas?
INFORMANTE 3:	Yo creo que...A ver, yo creo que los exámenes están bien, pero no creo que midan la inteligencia porque puede ser de alguna clase. Porque tu puedes hacer un examen de lengua pero tú sabes más cosas que sólo el examen de lengua, por eso no puede medir la inteligencia.
MODERADORA:	O sea, que a lo mejor sabes cosas que no aparecen en un examen y no por eso eres más o menos inteligente. Qué interesante y bueno, ¿cómo un examen puede medir lo que sabéis?
INFORMANTE 6:	Pues la seño muchas veces nos dice que el examen no siempre es lo más importante y que los exámenes no tienen nada que ver con la nota, porque eso no quiere decir que tengas o una nota muy buena o una nota muy mala. Si tenemos nota baja es que hemos estudiado muy poco.



MODERADORA:	Y, ¿qué significa eso de tener una nota baja?
INFORMANTE 7 :	Pues eso significa que tienes que esforzarte un poquillo más, repasarlo y memorizarlo todo, todito sin que una letra falte.
INFORMANTE 6:	Es que una nota baja significa suspender, yo por ejemplo cuando suspendo me siento muy mal. Porque suspender es cuando la seño dice que lo que tú dices no está bien y ella lo sabe porque ya lo ha pasado. Si te pasa eso en muchos los ejercicios la seño siempre te pone una nota siempre de cuatro para abajo
INFORMANTE 3:	Yo creo que suspender es que no te has leído bien una pregunta, o te la has planteado mal, o no has estudiado bien, o no has prestado atención en clase cuando han repasado la unidad o lo que sea.
MODERADORA:	Venga, ahora imaginaos que de repente no existieran los exámenes, no existen[se escucha de fondo:- ¡Bien!- ¡Toma!] ¿De qué manera podemos saber que habéis aprendido?
INFORMANTE 5:	Por ejemplo hacer una ficha para el fin de semana de todo lo que hemos dado en clase durante la semana para que no se nos olvide esa materia. Porque saber algo es aprenderlo de memoria.
INFORMANTE 1:	Yo creo que como dice María aprender algo es saberlo de memoria y por ejemplo, tienes un mapa y te aparece Cádiz y entonces para acordarte bien dices, la playa, eso es Cádiz, tu lo unes y lo mezclas.
MODERADORA:	Bueno y yo quiero saber, a vosotros se os olvidan las cosas que estudiáis? ¿Entonces se aprende o no se aprende?
INFORMANTE 4:	Yo creo que sí aprendes pero solamente durante un tiempo muy cortito, ya luego se te olvida. Es que no puedes tener tantos datos en tu cabeza.
INFORMANTE 5:	Y si no te acuerdas te lo tendrías que repasar otra vez.
INFORMANTE 7:	No, pero si no te acuerdas puedes intentar pensar en cosas relacionadas para intentar recordarlo.
INFORMANTE 1:	Pues a lo mejor es buena idea que cuando terminemos los temas pues hagamos un esquema para relacionar las ideas para que así siempre podamos recordarlo.
INFORMANTE 2:	Claro como si se hiciera un esquema de todo lo que se ha dado y que cada vez va creciendo un poco, pero están todas las ideas juntas. Y así no se nos olvida como las tablas de multiplicar
MODERADORA	Y yo pregunto, y ¿por qué hay cosas como la tabla de multiplicar que no se olvidan y otras que sí como por ejemplo los ríos de España?
INFORMANTE 8:	Para mí aprender algo no es como algo que ya sé y que dejo por ahí tirado, yo creo que si sabes algo tienes que practicarlo mucho para que no se te olvide.



INFORMANTE 3:	Claro, es que es como las tablas de multiplicar, tienes que utilizarlo porque si no se olvida, y las tablas de multiplicar siempre las puedes utilizar para hacer otras cosas durante el día pero es que los ríos de España...A ver, que los ríos no hace falta que lo estudies porque siempre lo puedes ver en un mapa, o en un gps o en el google.
INFORMANTE 1:	Claro, es justamente eso
MODERADORA:	Y ¿vosotros pensáis que los profesores y profesoras sabemos que hay algunas cosas que se os olvidan?
INFORMANTE 3:	Cuando pensamos y ellos ven que no contestamos a sus preguntas, ellos saben que no lo sabemos o no lo recordamos.
INFORMANTE 2:	Es que ellos saben que hay algunas cosas que se nos olvidan porque ellos también fueron estudiantes y tuvieron que aprender así.
INFORMANTE 5:	Claro es que ellos fueron un día como nosotros, aunque ahora no lo parezca
MODERADORA:	A ver entonces que yo me aclare, si sabemos que los alumnos y alumnas se olvidan de muchas cosas de las que aprenden y los profesores y profesoras saben que es algo muy común. ¿Por qué se siguen haciendo exámenes?
Un gran silencio	
INFORMANTE 7:	Es que eso son cosas que... que cuando llegas ya están
INFORMANTE 8:	Para mí aprender es como saber curiosidades porque no hay que atormentarse aprendiendo, hay que curiosear y querer saber más cosas de las que sabes.
INFORMANTE 2:	Aprender es intentar saber más de la cuenta de lo que ya sabes. Y entonces en los exámenes no te pueden medir nada de eso, la curiosidad no se mide, solo repasas la unidad porque sabes que te van a preguntar por la unidad. Y si sacas una mala nota no pasa nada porque te la vuelves a estudiar mucho y en el próximo examen seguro que te sale mucho mejor.
INFORMANTE 5:	Pero depende porque por ejemplo en Lengua hacemos exámenes donde tienes que inventarte una historia y luego te hacen pruebas de lectura para que tu sepas cuál es tu nivel de lectura.
INFORMANTE 1:	Sí y además cuando te dicen tu nivel de lectura tu sabes cuánto vas mejorando y eso está muy bien.
INFORMANTE 8:	A mí me gustan los exámenes porque te miden un poco el interés que tenemos por aprender las cosas



MODERADORA:	¿Y cómo se sabe el interés en los exámenes?
INFORMANTE 3:	Yo creo que eso es en clase por ejemplo cuando tu a la seño la miras y estás atendiendo en clase, ella sabe que tú tienes interés pero en el examen...
INFORMANTE 1:	Es que eso no te lo preguntan nunca en los exámenes.
INFORMANTE 6:	Por ejemplo mira, para un examen no se miden los nervios pero yo es que me pongo muy nerviosa y eso hace que yo haga mal el examen. Y en realidad en las clases lo sabemos hacer todo.
MODERADORA:	Y si los exámenes no miden la curiosidad, el interés, vuestra participación y os ponéis nerviosos, ¿para qué se hacen?
INFORMANTE 8:	Pues para tener una nota, para evaluarnos.
INFORMANTE 2:	Claro es que tu lo necesitas, tienes que saber cuánto te ha valido lo que has estudiado
INFORMANTE 6:	Es que si no tienes nota ... La nota es para saber qué cosas hemos hecho bien y qué cosas no hemos acertado.
MODERADORA:	Entonces, ¿se necesita una nota por cada cosa que sé hacer?
INFORMANTE 1:	No, solamente en el colegio, bueno y en el conservatorio, bueno y en la academia de inglés.
INFORMANTE 7:	Pero seño yo sé cocinar algunas cosas y yo no tengo nota
INFORMANTE 1:	Y yo sé hacer muchas cosas pero en realidad no tengo tampoco notas, pero si las tuviera seguro que serían buenas de verdad
MODERADORA:	Bueno y sacar una mala nota entonces ¿qué supone?
INFORMANTE 3:	Yo una vez saqué un 2.7 en un examen porque no me había dado tiempo a hacer el examen, bueno, me sentí fatal, y mi madre me dijo que no me preocupara que la próxima vez me llevaría un reloj y ya está, porque como ella sabe que yo siempre saco buenas notas. Y desde entonces lo llevo puesto.
INFORMANTE 5:	Pues yo no me he sentido fatal porque el examen no cuenta toda la nota final.



INFORMANTE 1:	Es que si tu por ejemplo suspendes siempre Lengua no pasa nada para la seño, pero solo la seño Lale porque con ella cuenta otras cosas como el interés en la clase, pero por ejemplo para otros no es así.
INFORMANTE 2:	A mi mis padres por ejemplo me dicen que me esfuerce más y que haga todo lo posible porque me salga bien
INFORMANTE 7 :	Pues a mí mi madre me decía siempre que tenía que esforzarme un poco más para estudiar en la universidad y para sacarme una carrera porque así podría ganar mucho más dinero
MODERADORA:	¿Y es lo mismo sacar una buena nota en Música o Educación física que en Matemáticas o Lengua?
INFORMANTE 2:	No porque en Educación física sólo haces deporte y en Matemáticas hay que utilizar la inteligencia como en Lengua.
MODERADORA 1:	Pues no, porque Educación física o Música es mucho más divertido y en el resto tienes que estudiar.
INFORMANTE 5:	Es que no es lo mismo porque en música no te hacen exámenes, aparte que solo tienes que tocar instrumentos y en mates tienes que utilizar la mente para obtener soluciones. En música solo tienes que interactuar con el cuerpo.
INFORMANTE 8:	En música necesitas prácticas y aunque en mates también lo necesitas, también utilizas la mente y buena inteligencia y muchos más detalles que en música no valdrían.
MODERADORA	Bueno, yo ahora os voy a poner una situación, yo digo por ejemplo ahora que habéis dicho qué es aprender si tuvierais que diseñar un examen en el que apareciera la curiosidad, el interés, el placer por aprender, la participación ¿Cómo haríais ese examen? ¿Qué preguntaríais?
INFORMANTE 3:	Seño es que yo creo que eso no se puede hacer, que un examen para eso no sirve.
MODERADORA 5:	Yo creo que no se puede tampoco
INFORMANTE 7:	No se puede, no
INFORMANTE 4:	Pero es que el interés tiene que tenerse en cuenta, pues para ver si te interesa el tema. Por ejemplo tu puedes intentar saber como la seño si una niña tiene interés si se está esforzando en un examen
INFORMANTE 8:	Si el interés falta, lo que suele pasar es que se deja todo
MODERADORA	Entonces, imaginad ahora que sois maestros y maestras y de repente tenéis que elegir cómo evaluar a vuestros alumnos y alumnas. ¿Cómo lo haríais?



INFORMANTE 5:	Yo evaluaría solo la atención, el interés, el esfuerzo, el trabajo diario de clase y si traen las tareas
INFORMANTE 8:	Yo también creo que el interés y yo eso lo valoraría porque si sé que los alumnos no tienen interés pasan. Es porque no quieren, porque les aburre y no quieren saber.
INFORMANTE 2:	O por ejemplo que cada uno resumiera lo que ha aprendido.
INFORMANTE 5:	Es que yo creo que nosotros estamos acostumbrados a los exámenes y sacar buena nota.
INFORMANTE 7:	Pero seño es que mi madre me contó que hay escuelas que no tienes que llevarte ni libros ni lápices porque no los utilizan o sea que tu lo único que tienes que hacer es irte con tu desayuno y a aprender. Dice que ellos aprenden más sin libro, sin cuaderno y sin exámenes
MODERADORA	¿Os lo creéis eso? ¿ Y cómo los evaluarán a ellos?
INFORMANTE 8:	Pues como mucho interés y dedicación sí que me lo creo.
INFORMANTE 2:	Yo creo que simplemente si le ponen actividades que ya han hecho antes y que saben hacer
INFORMANTE 5:	Es que ellos solo aprenden en habitaciones muy grandes que tienen muchas cosas, que a lo mejor hay libros pero que hay muchas cosas que se pueden tocar y que se pueden jugar y así es como ellos aprenden. Es que como ellos no tienen examen pues ellos no aprenden con esa preocupación, ellos están relajados como no tienen libros en los que le digan estrictamente lo que tienen que hacer, ellos están relajados
INFORMANTE 3:	Es que es mejor, por ejemplo si tengo que aprender algo necesito estar relajada porque me concentro más
INFORMANTE 8:	Yo en la tele un día vi un colegio super raro, era que en el colegio no había profe. Los niños aprendían por sí solos con los padres y que los niños salían llorando del cole porque querían seguir ahí dentro.
MODERADORA:	¿Os gustaría también a vosotros que vuestros padres también estuvieran en el cole?
INFORMANTE 5:	Para mí sí porque así ellos nos van ayudando y ellos nos animan a mejorar a estar tranquilos
INFORMANTE 2:	Yo digo que sí y que no, que porque así ya nos ven nuestra actitud en la clase, si atendemos o no porque seño a mí muchas veces se me va la pinza y estoy muy loco y sé que me van a reñir. Por privacidad



INFORMANTE 3:	A ver yo creo que está muy bien que te anime y eso, pero no me gusta porque me gusta tener mi profesor y me gusta tener mis cosas y así me libro de una regañina si me peleo con alguien.
INFORMANTE 7:	A mí me gusta más tener mi profesor que tener a mis padres como profesor.
MODERADORA	Y ahora la pregunta bomba, si tuvierais que ponerle una nota a vuestra profesora o profesor ¿qué le pondríais?
INFORMANTE 1:	Un 9
INFORMANTE 2:	Un 10
INFORMANTE 3:	Un 9
INFORMANTE 4:	Un 9
INFORMANTE 5:	Un 9
INFORMANTE 6:	Un 10
INFORMANTE 7:	Seño, es que depende del caso, yo no puedo tener una nota exacta porque depende de muchas cosas. A veces nos ayudan poniéndonos cosas interesantes y luego nos la cambian por lo que tenemos que aprender, entonces ellos intentan que lo aprendamos mejor.
MODERADORA 8:	Un 9,5
MODERADORA	¿Por qué tipo de cosas preguntarías para saber si un maestro es de 10?
INFORMANTE 3:	Pues por ejemplo ¿eres sonriente con tus alumnos o eres serio?
INFORMANTE 1:	O si por ejemplo suele castigar a sus alumnos. A mí por ejemplo no me gusta que griten pero eso solo lo hace para ser exigente con nosotros.
INFORMANTE 5:	Pero yo creo que si exiges mucho y luego lo olvidas en los siguientes cursos no vale. Así que...



INFORMANTE 8:	Bueno, a lo mejor si un profesor es exigente con un niño que no quiere aprender, debería serlo un poco más.
INFORMANTE 3:	Pero hay gente que etiqueta mucho a los profes.
INFORMANTE 6:	Tiene que preocuparse por nosotros no sé, yo le preguntaría si nos cuidaría.
MODERADORA:	¿Qué palabras describirían a una maestra 10?
INFORMANTE 1:	Bueno, simpático y agradable.
INFORMANTE 2:	Cariñoso y bondadoso
INFORMANTE 3:	Simpático, Agradable, que no sea muy serio y que haga bromas
INFORMANTE 4:	Un profe insistente, que no siempre utilice el libro, que hagamos algo con la pizarra digital,
INFORMANTE 5:	Que no ponga muchos deberes y que nos ayude a no pelearnos
INFORMANTE 6:	Atento, gracioso y recreativo
INFORMANTE 7:	Inteligencia y que nos ayude
INFORMANTE 8:	Amistad e Interés



GRUPO DE DISCUSIÓN 2: FAMILIAS

MODERADORA:	Hola bienvenidos y bienvenidas. Muchas gracias por asistir a este encuentro, me gustaría comenzar con una pequeña presentación de los componentes del grupo. Vamos a hacer una ronda de presentaciones.
INFORMANTE 1:	Hola, yo soy María y tengo dos hijos en el CEIP Tierno Galván que están en 2º y 4º
INFORMANTE 2:	Yo soy Ana y tengo una niña en primero de primaria.
INFORMANTE 3:	Hola yo soy Reme y tengo una niña en 6º en el CEIP Príncipe de Asturias
INFORMANTE 4:	Yo soy Ade y tengo también dos niñas que están en el Príncipe de Asturias y están en 1º y 6º
INFORMANTE 5:	Yo soy Mari y tengo una niña en 6º
INFORMANTE 6:	Pues yo soy María José y tengo una niña en 6º de Primaria y otro en 2º de la ESO
MODERADORA:	El tema que vamos a trabajar hoy es la evaluación en la escuela, me gustaría que conversarais sobre el tema y que dierais vuestra opinión .
INFORMANTE 2:	Las niñas en primero ahora mismo no están haciendo exámenes, están haciendo pruebas y por ahora bien
INFORMANTE 4:	Pues la mía primera, la mayor en primero sí que hacía exámenes que traía para firmarlos, la menor hace ahora pruebas y ni si quiera las vemos, las maestras las evalúan y ni siquiera las vemos. Sin embargo la mayor tiene unas notas buenísimas de lo clasificada que las tiene porque en cada materia viene especificado muchas cosas por ejemplo: la escritura, la ortografía, la velocidad lectora, la expresión oral. Con otros profesores por ejemplo mi niña siempre tenía un notable, un sobresaliente, un bien, pero ahora con este maestro se especifica muy bien, a mí me gusta.
INFORMANTE 1:	Pues en el Tierno Galván es normal y corriente como en todos los colegios, vamos, que tampoco se desglosa nada en cada materia.
INFORMANTE 6:	Pues a mí como lo hacen en el Príncipe de Asturias me gusta, porque no solo te dicen si está bien o si está mal. Sino que también se evalúa como se desarrolla el examen. Por ejemplo si en matemáticas tienes bien planteado el problema pero te falla el cálculo la puntuación que se tiene en cuenta no es absoluta. Y eso a mí sí que me gusta, creo que para futuros cursos les viene fantástico.
INFORMANTE 3:	Sí, en nuestro caso al principio nos resultó bastante difícil adaptarnos al sistema, porque no es a lo que estamos



	acostumbrados.
MODERADORA:	Y, ¿Cómo os enterasteis de esta manera de evaluar?
INFORMANTE 3:	Pues como la valoración de los exámenes tenía tantos apartados, con muchos numeritos y hasta que nos enteramos de cómo iba todo...
INFORMANTE 4:	Claro , y los niños la verdad es que notaron mucho el cambio, porque ellos estaban acostumbrados a otro tipo de evaluación. Ellos estaban acostumbrados a si tenían examen del tema 12, pues ellos cogían el tema 12 y se lo estudiaban de memoria y cuando llegaban al examen lo escribían todo. Entonces ellos al principio pues tenían las notas bajas hasta que se adaptaron. Porque ellos trabajan como si fuera un método de investigación para que sepan comprender lo que estaban estudiando y lo que están haciendo
INFORMANTE 5:	Claro, que aunque hayan muchas casillas, tu al final lo que ves y con lo que te quedas es con el notable, el sobresaliente...
INFORMANTE 1:	En nuestro caso lo que hacemos es en las tutorías y ella nos da las notas pero aparte nos hace comentarios de cómo está el niño o la niña, que aunque no lo especifiquen más o menos te dicen .
MODERADORA:	Bueno, ¿qué os parece que eso de que al final todo el aprendizaje se concluya en una nota?
INFORMANTE 3:	Hombre, es que estamos acostumbradas a eso
INFORMANTE 6:	Yo creo que sí, porque claro al final lo que te queda es la suma de todo el aprendizaje, la suma de los exámenes, de trabajos, de la actitud, el trabajo del día a día es valorado. Porque a lo mejor hay niños que es que simplemente les cuesta más y le dedican horas y mucho esfuerzo, aunque eso no se valore directamente
INFORMANTE 5:	Claro, si entregan el trabajo ellos ya saben que tienen un punto más
INFORMANTE 4:	Y así no solo cuenta la nota del examen, también el esfuerzo diario.
INFORMANTE 2:	Yo lo que pasa es que he oído casos en los que se les ha llegado a suspender a un niño por la entrega de un solo trabajo y así pues no se motiva al alumnado. Y si encima es un niño que estudia poco... No le motiva a seguir estudiando si no al revés le tira para atrás.
INFORMANTE 3:	En mi caso no, en mi caso la nota final pues no se corresponde con todo lo que mi niña trabaja. En mi caso mi niña tiene muchas notas como notable, sobresaliente y al final el maestro le pone solo un notable. Y muchas veces no he estado de



	acuerdo, incluso he entrado para hablar con el maestro. Y por qué al final un notable, yo eso no lo entiendo
INFORMANTE 6:	El maestro de nuestras niñas es completamente diferente es que diversifica todo, entonces tu sabes que aunque sea una nota final hay muchas calificaciones detrás. Entonces eso me permite tener mucha información sobre diferentes capacidades que tiene la niña. Por ejemplo, pues de lectura tienes un 3 de cuatro puntos, la velocidad lectora de la niña es de no sé cuántas palabras por minuto. Así nosotros sabemos dónde fallan nuestros hijos y dónde son buenísimos, pero ellos también lo saben.
INFORMANTE 5:	Vamos, que el libro ellos no lo utilizan que mi propia hija me ha dicho, pero mamá para qué voy a estudiarme el tema del libro si luego el maestro P. nos pone en el examen cosas de aplicar.
INFORMANTE 6:	Claro, él te evalúa que utilices por ejemplo vocabulario científico, cosas de investigación.
MODERADORA:	Y si es un proceso de investigación, ¿qué os parece que al final se hagan exámenes?
INFORMANTE 6:	Bien, a mí genial
INFORMANTE 3:	Sí, estoy de acuerdo
INFORMANTE 2:	Pues a mí la verdad que me parece que no tienen por qué hacerse, porque la verdad es que si es verdad que el maestro tiene un seguimiento de todo al final ellos saben bien lo que cada niño hace o no sabe hacer. Fíjate tú que yo creo que quien más lo necesita es el profesor,
MODERADORA:	Así que el docente lo necesita, y el alumnado lo necesita?
INFORMANTE 4:	Yo creo que sí que lo necesitan
INFORMANTE 2:	Yo creo que no, porque en mi caso por ejemplo desde mi experiencia la verdad que yo me ponía más nerviosa de saber que tenía un examen que de otra cosa y al final eso contribuía más a que pareciera que sabía menos de lo que realmente sabía.
INFORMANTE 6:	Claro, yo por ejemplo a veces mi hija me ha traído un examen y yo le he preguntado, pero bueno cómo que al final hemos tenido esa nota si sabías hacerlo perfectamente y ella me dice que es que se queda en blanco. Yo creo que le entra un poco el miedo escénico de ofú, mi madre me va a reñir como no apruebe. Luego a lo mejor le pongo un ejercicio igual en casa y lo sabe hacer perfectamente y es por la presión del examen.



INFORMANTE 4:	Yo creo que debería de haber más exámenes orales o no sé otras formas diferentes de expresar lo que ellos aprenden porque tu realmente lo que tienes que saber es si realmente ha comprendido lo que se ha estudiado. A mí me parece más humano si se pregunta oralmente porque a veces no entienden la pregunta.
INFORMANTE 2:	Pero yo eso no lo veo bien, porque a lo mejor hay niños que son más tímidos y se cortan más delante de tanta gente.
INFORMANTE 4:	Sí, pero no a todos, me refiero que hay algunos chiquillos que a lo mejor necesitan expresarlo de otra manera.
INFORMANTE 1:	Pero por ejemplo, cuando voy al cole siempre escucho comentarios de que los chiquillos pues son muy inseguros y la verdad es que hay veces que se quedan así como bloqueados
INFORMANTE 4:	Yo es que creo que depende mucho del niño en cuestión
INFORMANTE 6:	En mi caso, el docente por ejemplo les facilita a los niños situaciones donde tienen que verse expuestos a eso y yo creo que eso realmente les servirá para un futuro
MODERADORA	Porque, ¿preparan a los niños y a las niñas para ser seguros?
INFORMANTE 6:	En general no
INFORMANTE 3:	No
INFORMANTE 1:	Yo creo que no
INFORMANTE 2:	Eso ellos lo dan por hecho.
INFORMANTE 6:	Yo creo que ahí deberíamos también trabajar más los padres. Me supongo que los maestros también podrían orientarnos a los padres de cómo hacerlo. Ayudarlos a darles autoconfianza, aunque ni nosotros mismos la tengamos. Yo admito que si mi hija me trae un examen que no está como debería, a mí se me revuelve el estómago, vamos que se me cambia la cara.
MODERADORA	Existen muchas escuelas que a la hora de evaluar piden a la familia que colabore en la evaluación, para aportar información sobre cada alumno/a ¿Qué pensáis sobre esto? ¿Pensáis que tenéis cosas que aportar?
INFORMANTE 1:	Sí



INFORMANTE 3:	Por supuesto
INFORMANTE 4:	Yo creo que también, hombre sobre todo por aportarles información sobre nuestros hijos.
INFORMANTE 6:	Es que nosotros somos los que más los conocemos. Nosotros deberíamos ayudarles también porque tenemos cosas que aportarles, ya no tanto de la nota final, porque eso son ellos los que lo tienen que hacer.
INFORMANTE 1:	Lo que pasa es que lo que yo también veo es que a veces las madres y los padres muchas veces no dejan a esos profesores trabajar, se meten en todo y es algo muy difícil y complejo.
INFORMANTE 2:	Es que no le guardan respeto a esa persona.
INFORMANTE 5:	Hay padres que necesitarían otra vez volver a la educación, porque la educación de algunos padres brillan por su ausencia vamos.
MODERADORA:	¿Cómo creéis que ha cambiado la evaluación desde que vosotras estudiabais?
INFORMANTE 3:	Mucho, porque antes te evaluaban en un examen con 10 preguntas y era mucho más absoluto. Y ahora es lo que hemos comentado antes, que está mucho más diversificado.
INFORMANTE 1:	Pero eso en mi colegio no pasa, así que bueno han cambiado algunas cosas pero realmente se siguen haciendo exámenes. Aunque luego la maestra me diga que ha tenido muchas más cosas en cuenta que un examen.
INFORMANTE 2:	Claro, a ver que antes por ejemplo no se tenía en cuenta ni el interés, la colaboración la participación, esas cosas aunque en los exámenes no se valore la profesora siempre nos dice que lo tiene.
INFORMANTE 4:	Por ejemplo ahora el maestro nos manda tareas muy específicas ya dependiendo de lo que cada uno necesite.
INFORMANTE 6:	Yo creo que sí o por lo menos yo veo ese cambio en los colegios de que ahora se hacen muchas cosas en grupos.
MODERADORA:	Y, cuando suspenden un examen ¿Qué se les dice?
INFORMANTE 6:	¡Castigado!, jajajaja
INFORMANTE 4:	Pues a achucharlos más, decirles que han estudiado muy poco tiempo y que no se han esforzado lo suficiente



INFORMANTE 2:	Yo la mía por ejemplo ha bajado en lenguaje y yo ya le he dicho que hay que hacer deberes todos los días.
INFORMANTE 3:	Lo de los deberes lo veo bien, porque algunos lo necesitan pero tampoco muchos que es que son excesivos a veces. No que estén toda la tarde estudiando, pero algo sí.
INFORMANTE 1:	En mi caso la maestra no manda deberes, los niños se llevan a casa tan solo lo que no les ha dado tiempo a terminar.
INFORMANTE 6:	Es necesario establecer un horario, una rutina, como un momento de trabajo, es que si no se les olvida.
INFORMANTE 5:	Claro es que ahora no es como antes, porque por ejemplo antes nosotros teníamos muchísimos deberes y teníamos el miedo de que nuestros padres o los maestros nos castigarán.
INFORMANTE 6:	Mi hijo el otro día me trajo un suspenso a casa y es que yo la verdad es que no sabía qué hacer si reñirle, castigarle o digamos dejar que la propia nota sea el castigo. Y es que cuando estás acostumbrada a una nota es muy difícil desacostumbrarse y no sabes qué hacer porque no tienes experiencia, no sé, como no nos dan un manual. Yo a veces le hago ver que las notas son como el trabajo mío, si yo trabajo obtengo unos beneficios y una recompensa. Las notas son el reflejo de lo que ellos serán en un futuro. Y eso es madurar