



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Presentado por:

D. Juan Ignacio Dorda Partearroyo

Dirigido por:

Dr. Alejandro Tiana Ferrer

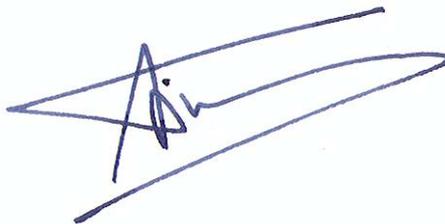
Curso Académico 2013 – 2014

D. Alejandro Tiana Ferrer

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: ***La evaluación por competencias***, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D. Juan Ignacio Dorda Partearroyo, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Máster nombrada al efecto.

Madrid, 30 de septiembre de 2014

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned centrally below the date.

Firmado: Alejandro Tiana Ferrer

1. Introducción
2. Origen de las *key competences*
3. Introducción e implantación de las competencias básicas en el currículo
4. Problemas de integración de las competencias en el currículum de la Educación Básica
5. Unos aprendizajes más funcionales y relevantes
6. Análisis de la evaluación y su evolución a través de las leyes educativas hasta la LOMCE
 - 6.1. Evolución legislativa española
 - 6.2. Evaluación a su paso por las distintas leyes
 - 6.3. Evaluación interna
 - 6.4. Evaluación externa
 - 6.4.1 Evaluaciones internacionales
7. Evaluación en la LOMCE
 - 7.1. La evaluación externa
 - 7.1.1 Las evaluaciones externas en Educación Primaria
 - 7.1.2 Las evaluaciones externas en Educación Secundaria Obligatoria
 - 7.1.3 La evaluación externa en Bachillerato
 - 7.1.4 La evaluación externa en Formación Profesional
 - 7.2. Estándares de evaluación
8. Problemática en la evaluación del nivel de adquisición de competencias
9. La medida de la evaluación de las competencias
 - 9.1 Aspectos clave a tener en cuenta en la evaluación de las competencias
 - 9.2 Técnicas e instrumentos para evaluar competencias
10. Características psicométricas de las pruebas de competencia en educación
 - 10.1 Relevancia de las mediciones
 - 10.2 Fiabilidad de las pruebas
 - 10.3 Evidencias de validez de los test de desempeño
11. Consideraciones finales

12. Bibliografia

RESUMEN

La pretensión principal de este trabajo es intentar conseguir una visión precisa acerca de lo que son las competencias básicas y su evaluación, analizando su evolución desde que se empezó a postular este término en el entorno educativo, hasta que se empezó a implementar en el currículo escolar. Por ello se ofrece una visión general de este nuevo elemento curricular introducido en la educación obligatoria española en el año 2006 con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), y que desde entonces ha ido incrementando su peso en todas las etapas educativas, así como de sus dificultades de implantación en los diferentes niveles curriculares. Posteriormente se pasa a ofrecer una visión general de la evolución de la evaluación a nivel legislativo durante las últimas décadas, centrándome sobre todo en la LOE y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) por ser las leyes que aun tienen vigencia. Más tarde fundiré estos dos temas clave de este trabajo, competencias básicas y evaluación, resaltando la problemática que conlleva la evaluación de su nivel de adquisición, combinándolo con el estudio de los aspectos que se deben tener en cuenta en su evaluación, además de las técnicas e instrumentos que se utilizan para medir los niveles de competencia. Finalizaré el trabajo con el análisis de las características psicológicas que se deben tener en cuenta en la elaboración y aplicación de las pruebas de medición de competencias.

1. INTRODUCCIÓN

La corriente actual de globalización del mundo en el que vivimos nos lleva a subrayar la importancia de la adquisición de una serie de destrezas que debemos desarrollar a lo largo de nuestra vida. Estas destrezas se deben empezar a forjar desde edades muy tempranas, en la educación obligatoria, para incorporarnos mejor no sólo en el futuro mundo laboral, sino también integrarnos en esta futura sociedad globalizada, que se ha hecho presente ya en la sociedad actual y que está en un cambio continuo, por lo tanto, en una evolución constante, muchas veces, a velocidad de vértigo. Para hacer frente a este vertiginoso cambio, se han puesto en marcha diferentes proyectos tanto a nivel europeo como mundial, implicándose diversos organismos internacionales, que pretenden desarrollar las competencias básicas como factor clave a adquirir, desde las escuelas de Educación Infantil y Primaria hasta la Universidad. La definición o elección de dichas competencias ha generado y sigue generando multitud de debates para llegar a definir cuáles son las adecuadas y como se deben medir en cada caso.

Durante las últimas tres décadas se ha estado debatiendo continuamente cuáles debían ser las competencias básicas a desarrollar, una discusión que se ha llevado a cabo a través de múltiples organismos internacionales como la OCDE, UNESCO, Parlamento Europeo, etc. En ellos se ha llegado a ciertos acuerdos, haciendo ciertas recomendaciones a los responsables educativos de los países miembros de dichas instituciones, para que las adopten en sus políticas educativas. Estas recomendaciones se han hecho efectivas en la mayoría de los países, aunque no siempre con la misma celeridad y rigor, bien por problemas de implantación, problemas económicos, de consenso interno dentro de cada país o bien por problemas de adaptación de dichas competencias a la hora de traducir el término a la lengua materna de cada nación, lo que en ocasiones, también ha generado problemas y debates por confundir el término competencia con habilidades y no llegar a un acuerdo en la especificación exacta del término en cuestión.

En los últimos años vienen generándose otro tipo de debates relacionados con el término competencia, como son su implantación e integración en el currículum de cada país. El término competencia está prácticamente integrado en los diferentes países, a pesar de los problemas que han surgido en el desarrollo las mismas, cómo

implantar y desarrollar las competencias en los centros educativos y sobre todo, y no menos importante, es el hecho de ser un tema de viva actualidad que genera mucho debate en el ámbito de la comunidad educativa y de su política. Junto con este inconveniente nos encontramos con el problema de la evaluación del nivel de adquisición de las competencias en educación y el cómo se deben evaluar los procesos de aprendizaje del alumnado en las diferentes etapas y niveles educativos, más aún en el caso de nuestro país en el que contamos con una nueva ley de educación, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE de 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa y su correspondiente nuevo Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En esta etapa será en la que centraré especialmente mi trabajo apoyándome en la nueva legislación, donde aparece un nuevo concepto en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, que son los estándares de aprendizaje evaluables, junto con la definición de competencias básicas.

Dentro de los sistemas educativos, la evaluación es uno de los elementos fundamentales, puesto que la enseñanza de conocimientos, contenidos y competencias por parte de los maestros y profesores a los discentes debe ser controlada de alguna manera para comprobar que los alumnos han alcanzado esos contenidos, conocimientos y competencias.

Tradicionalmente en los centros educativos se hacían pruebas de evaluación de manera interna e individual a los alumnos de forma más o menos periódica a lo largo de un curso, para cuantificar los conocimientos adquiridos por parte de los educandos, pero en las últimas décadas y a raíz de las múltiples reformas del sistema educativo, se han venido insertando otro tipo de evaluaciones que denominamos externas. Cuando nos referimos a estas evaluaciones, las podríamos definir como aquella evaluación en la que el desarrollo, planificación y aplicación se desarrolla fuera del centro educativo.

Este tipo de pruebas no son en absoluto una innovación desde los años noventa, cuando se implantó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), puesto que anteriormente ya se hacían ciertas pruebas similares, como las reválidas, que se hicieron hasta 1970, año en el que se suprimieron, para dejar solamente la selectividad como prueba de acceso a la Universidad. Estas pruebas eran más o

menos comunes a todo el sistema educativo español o en las diferentes comunidades autónomas. Una vez superadas las evaluaciones internas del centro, se debían superar las evaluaciones externas para acceder a la siguiente etapa educativa. Lo que se trata de hacer con este tipo de pruebas es homogeneizar los conocimientos y competencias que los alumnos deben haber adquirido al finalizar una etapa educativa e impedir de esta forma el acceso a una etapa posterior sin adquirir unos conocimientos mínimos previos.

En la actualidad el debate no solo se centra en la inclusión de las competencias en los modelos de enseñanza-aprendizaje, a través del currículo educativo, sino que se pretende llegar a un consenso acerca de cómo evaluar este nuevo enfoque basado en una formación por competencias centrada en el aprendizaje que tanto está dando que hablar en el mundo educativo actual. Es necesario llegar a conseguir unos ítems de evaluación acordes a la medición de cada competencia, que es quizás uno de los campos de la educación actual en el que más problemas han surgido.

Por ello nos centraremos en el origen de las competencias, su implantación y desarrollo en el currículo, así como en los problemas surgidos en el establecimiento de las competencias, en toda la problemática de su evaluación, sus tipos, en cómo se ha desarrollado la legislación en materia de evaluación antes y después de la aparición de las competencias en nuestro país tanto a nivel normativo como interno (dentro de las instituciones educativas) y en las características de las pruebas de competencias en educación, en su desarrollo y fiabilidad, en cómo evaluarlas y si los métodos que se emplean son los idóneos o por el contrario deberíamos modificarlos en pos de un mejor aprovechamiento a la hora de medir los niveles de competencia alcanzados por los alumnos y poder compararlos con otros de características similares, que es en lo que se basan multitud de pruebas de evaluación externas de diferentes organismos tanto a nivel autonómico, como nacional e internacional.

Para el desarrollo de este trabajo me basaré en estudios realizados sobre las competencias y su evaluación llevados a cabo por diversos autores, en la diferente legislación desarrollada en España en las últimas décadas, así como en varios informes tanto nacionales como internacionales que han llevado a la implementación de las competencias en los currículos nacionales y su posterior evaluación. También me basaré en mi propia experiencia en materia escolar y evaluadora de los centros

escolares donde he impartido docencia, y de mi experiencia personal como evaluador-corrector de diferentes pruebas de evaluación de diagnóstico realizadas en centros docentes de Educación Primaria. Todos estos argumentos me han llevado a preguntarme por la validez real de estas pruebas y si los métodos de evaluación y de enseñanza de competencias son los más adecuados o si deberíamos modificarlos para mejorar la calidad de la educación y de qué manera podríamos realizarlo para mejorarla. Aunque a lo largo de todo el trabajo hablaré de las competencias en todos los niveles educativos, haré un mayor hincapié en la Educación Primaria puesto que es la que más me compete en mi labor profesional del día a día.

2. ORIGEN DE LAS *KEY COMPETENCES*

Las competencias básicas o clave han tenido un origen diferente dependiendo del nivel o etapa educativa en el que se han tenido que desarrollar y definir. La introducción de las competencias básicas (*key competences*) en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y en otros niveles educativos, ha venido motivada en parte por la globalización y reestructuración de las culturas occidentales, por la creciente multiculturalidad existente y, cómo no, por el incremento de la presencia de las nuevas tecnologías de la sociedad de la comunicación como consecuencia de los adelantos tecnológicos que hacen que, en todos los niveles educativos, tengamos que plantearnos modificaciones en los currículos que han venido dadas sobre todo en términos de competencias.

El origen del término competencia viene relacionado con el mundo empresarial e industrial, en el que se precisan cualificaciones específicas para realizar los diferentes trabajos, además de estar vinculado a políticas neoliberales, por lo que se corría el riesgo de subordinar la educación a las demandas del mercado y de los recursos humanos. A pesar de estos miedos los currículos formulados en términos de competencias se han ido extendiendo debido a diversos apoyos de organismos e instituciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial entre otros, llevando las competencias del mundo laboral, pasando por la formación profesional, a la educación obligatoria y universitaria, hecho que no ha estado exento de críticas sobre todo desde los ámbitos educativos.

La introducción de las competencias básicas en la Educación Obligatoria tiene diferentes orígenes, siempre siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y dentro de diferentes programas de trabajo que derivaron del Consejo de Lisboa de 2000 (Bolívar, 2008). En este se establecieron unas líneas de trabajo y cooperación alrededor de unos objetivos básicos comunes dentro de los diferentes sistemas educativos existentes en la Unión Europea. Dentro de “El plan de cooperación en educación y formación” de la Unión Europea denominado “Estrategia Educación y Formación 2020”, se continúa con el plan previo para 2010, que tenía por nombre “Estrategias de Lisboa”, y que establece unos objetivos a alcanzar en 2020 agrupados en cuatro categorías : aprendizaje a lo largo de la vida y movilidad; mejora de la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; promoción de la equidad, la

cohesión social y la ciudadanía activa; y afianzamiento de la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación. En estos programas se establecen unos indicadores y puntos de referencia que sentarán las bases para controlar el progreso de los objetivos propuestos y así alcanzar las competencias básicas.

De esta manera el Consejo de Lisboa creó unos grupos de trabajo orientados a sentar las bases para que el Parlamento Europeo y el Consejo hicieran una propuesta sobre las competencias clave o básicas para un aprendizaje permanente en noviembre del 2005. Un poco más tarde, ya de una manera más formal, dichas instituciones formularon la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

En este documento se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes:

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas que se aplican a lo largo del marco de referencia y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. (2006/962/CE).

Derivados de estos proyectos de trabajo y las recomendaciones de estos organismos europeos, ya en la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación) se introdujo en nuestro país el término de competencias básicas dentro del currículum como uno de los aspectos más novedosos de dicha ley y que siguen teniendo un papel fundamental en la nueva ley promulgada recientemente, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), manteniendo, o incrementando incluso, el papel de las competencias en la educación en España.

Paralelamente a las recomendaciones de la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) también fueron estableciendo una serie de evaluaciones a gran escala como son las bien conocidas TALIS, PISA y PIAAC de la OCDE y TIMMS, PIRLS y TEDS-M de la IEA, de las que hablaré más adelante. Cada una de ellas está centrada en distintos aspectos, unas midiendo competencias y otras más centradas en la medición de los contenidos curriculares, teniendo más relevancia por tener mayor repercusión tanto a nivel nacional como internacional el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA). En esta prueba se medían inicialmente competencias centradas en comprensión lectora, matemáticas, ciencias y resolución de problemas y gradualmente ha ampliado su

ámbito de evaluación con otros aspectos como la capacidad para analizar, razonar y comunicar así como interpretar y resolver problemas en una variedad de áreas.

Aparte del origen y definición de las competencias básicas, se ha ido acrecentando la necesidad de ampliar la perspectiva de los resultados educativos no sólo con estos informes y recomendaciones. De esta forma, la misma OCDE promovió el Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of competencies*), informe coordinado por Dominique S. Rychen y Laura H. Salganik (2006), con el que se pretendía definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida a largo plazo, diseñando una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados de aprendizaje de la educación (Bolívar, 2008).

Tanto DeSeCo, como los informes PISA y otros informes y organismos que sugieren recomendaciones para definir competencias, tienen orígenes y finalidades diferenciadas. Unos provienen del mercado laboral, otros proceden de iniciativas de los gobiernos y otros de los círculos educativos. Es por esto que las competencias pueden interpretarse de diferente forma, aunque a su vez tienen la característica común de basarse en la convicción de que los conocimientos que se alcanzan a lo largo de los diferentes niveles educativos no suelen tener demasiada utilidad a la hora de aplicarlos bien en la vida diaria, bien en el desarrollo profesional. Es entonces cuando el enfoque educativo por competencias plantea un desarrollo de habilidades que permitirá un mejor desarrollo personal y laboral en nuestro entorno, aunque este pueda variar por diferentes condicionantes y permitirnos adquirir conocimientos mejores y más prácticos.

A pesar de que este trabajo va a estar más centrado en la educación obligatoria, me gustaría hacer una pequeña introducción sobre el origen de las competencias en la educación superior.

A partir de la Declaración de Bolonia y como consecuencia de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han visto las puertas abiertas en el sentido de poder organizar la educación superior europea, posibilitando a los alumnos y profesionales más movilidad a la hora de estudiar en otras universidades. A su vez, el origen y la introducción de las competencias en los planes de estudio ha permitido una renovación de los mismos y de la enseñanza universitaria, lo que ha

estimulado una competitividad entre universidades de diferentes países, pero también un diseño más moderno de las titulaciones que se ha generalizado en todas las universidades.

Estos cambios en cuanto a la introducción de las competencias adaptándolas al EEES han convertido a las competencias en un elemento clave de la enseñanza universitaria, que ha sido promovido en parte desde el mundo laboral, para una mayor adecuación de los nuevos titulados al mercado laboral, y también como fruto de las políticas neoliberales y de la actuación de todas las instituciones de las que hemos hablado anteriormente. Así, que desde la Declaración de Bolonia y la construcción del EEES se ha ido incrementando el papel de las competencias en la educación superior, que ha afectado desde los objetivos hasta los roles del profesor y a la propia evaluación. Para orientar todo este proceso de adaptación de las competencias a los planes de estudio de las titulaciones universitarias, se encargó de ello la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que supervisó todo el proceso basado en un modelo que había diseñado el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, con el que se pedía que se siguieran unas directrices y orientaciones, para el diseño de los planes de estudio en las Universidades.

En esta etapa educativa, el origen del enfoque por competencias se ha desarrollado de forma paralela al proceso de Bolonia, en una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, que hace que “la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido” (Yániz C. 2006, p. 20).

Como consecuencia del proceso seguido desde la adopción del modelo de Bolonia, se estableció el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en él se destaca que “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”; por otra parte, especifica que los objetivos son: “Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que

sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables”.

Tanto en educación obligatoria como universitaria, y parafraseando a Rué (2007) desde una perspectiva crítica podríamos decir que la educación obligatoria debería capacitar con unas competencias básicas determinadas para la vida y la universidad, debería preparar a los estudiantes para ser unos buenos profesionales en nuestros trabajos. Esto no puede desdeñar otros ámbitos de la educación más allá de las competencias, ni su subordinación al mercado laboral. Corremos el peligro de quedarnos solo a nivel de las competencias y no entrar en el mundo cultural, a la vez que debemos modificar los modelos de enseñanza-aprendizaje en la medida en que las necesidades lo impongan, para que los discentes en un futuro se desenvuelvan mejor en la sociedad.

Con todo este origen de las competencias básicas y su introducción en educación, lo que debería ocurrir, (que en mi opinión se está consiguiendo aunque de forma gradual, pues todas las reformas educativas llevan un proceso y generalmente en educación solemos ser reticentes a los cambios), es que en la educación superior no se quede solo limitada a cambios en la estructura organizativa y que se consiga mejorar la docencia en la misma. Este hecho creo se está consiguiendo con la renovación pedagógica en la que se está trabajando en la actualidad y que tanto se necesitaba, con un cambio en la metodología del aprendizaje por medio de un enfoque basado en competencias.

De la misma forma en educación obligatoria, poco a poco se van integrando las competencias cada vez de forma más real, y no solo como un mero papeleo, como sucedía al comienzo de su introducción, lo que hacía que no se viera con buenos ojos al ser algo distinto a lo que se venía utilizando, y que en unos años, si no ya, lo tendremos tan interiorizado como los modelos anteriores a ellas, consiguiendo sacar lo mejor de este nuevo elemento curricular.

3. INTRODUCCIÓN E INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO

La introducción de un nuevo elemento curricular, siempre encuentra dificultades a la hora de implantarlo en los sistemas educativos, muchas veces debido al desconocimiento y otras a que somos reticentes a que nos varíen nuestro modo de trabajar. Esto puede ser debido en parte a que nos estancamos en nuestras metodologías, por el miedo a lo desconocido o a que entren agentes externos en nuestros centros, bien para formarnos, bien para modificar nuestras costumbres didácticas- El caso de la introducción de las competencias básicas en el currículo de nuestro país no ha sido una excepción.

Desde el origen del término competencias básicas, que hemos tratado de explicar en el punto anterior, se ha ido poco a poco intentando acercarlo e introducirlo en los currículos de los países europeos y de fuera de Europa, con mayor o menor celeridad, pero siempre de forma gradual. En su introducción se han seguido las diferentes recomendaciones de los organismos internacionales así como las disposiciones legales en materia de educación que cada gobierno ha ido legislando en torno a este nuevo elemento curricular.

En el caso de la educación obligatoria, poco a poco se va viendo que los currículos tienen nuevas necesidades que requieren ser atendidas, ya sean bajo la forma de nuevos contenidos, valores, capacidades, competencias, habilidades u otros elementos, debido a que no estaban contemplados dentro del currículo, no estaban integrados en las diferentes asignaturas, no se consideraban necesarios, y por un sinnúmero de causas estas necesidades no habían sido introducidas. Pero en un mundo como el actual, que evoluciona constante y rápidamente, es necesario ver y estudiar nuevas posibilidades de inclusión, para que los alumnos no se queden atrás con respecto a otros países y para que puedan progresar en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, que les permitan desenvolverse en el mundo real que está en constante cambio.

Por otro lado, este tipo de inclusiones no han estado exentas de polémica, debido a múltiples quejas, bien por la sobrecarga de los currículos y de los horarios lectivos, bien porque no hay tiempo material para enseñar los contenidos propuestos, y mucho

menos para introducir nuevos elementos al currículo, como es el caso de las competencias básicas, que además, como decía anteriormente, pueden variar nuestra labor docente a la hora de impartir y preparar nuestras clases, con el consiguiente aumento de trabajo.

Para ello, lo mejor que se puede hacer, es abordar una gran revisión en lo que se refiere a los saberes fundamentales, a la vez que se introducen las competencias básicas en torno a las cuales centrar los objetivos como un elemento curricular que permitirá una gran mejora a la hora de adquirir y utilizar los conocimientos que debemos tener al terminar la educación obligatoria. Por eso como dice Coll (2007), es necesario redefinir lo que es básico para que nos sirva de garante en el éxito de los alumnos en su escolaridad obligatoria

“son aprendizajes básicos imprescindibles aquellos que ponen a los alumnos que acaban el período de escolarización sin haberlos logrado en una situación de riesgo de exclusión social, aquellos aprendizajes cuya carencia compromete seriamente su proyecto de vida futuro, condiciona muy negativamente su desarrollo personal y social y les impiden acceder con garantías a los procesos educativos y formativos posteriores” (Coll, 2007, 241)

La introducción real de las competencias básicas en educación obligatoria se empezó a fraguar, como he explicado anteriormente, en los años noventa con la Formación Profesional en la que ya se empezó a introducir el término (Tiana, Moya y Luengo, 2011b), puesto que los estudiantes debían tener ciertas habilidades y competencias al acabar los estudios para poder desarrollar sus trabajos de manera eficaz. Para consolidar esas competencias, se requería en ocasiones realizar prácticas en entornos de trabajo reales, tendencia que en la actualidad es imprescindible para conseguir las titulaciones de este ámbito y de otros. Pero no fue hasta la aparición de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), cuando realmente apareciera el término competencia o competencias básicas, formulándose cada titulación en unidades de competencia, a partir de las cuales se determinan contenidos y objetivos.

A partir de la LOCFP, y teniendo en cuenta los diferentes procesos seguidos en Europa, que han guiado la introducción de las competencias en los currículos de los diferentes países de la Unión Europea, tales como, la Declaración de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la educación universitaria, el consejo de Lisboa y programas de la OCDE como DeSeCo, de los que salieron las Recomendaciones del Parlamento y de la Comisión Europea en el 2006 para la educación obligatoria, se llegó a un consenso en el que se definieron las competencias clave o básicas, y gracias a esa definición ha sido más fácil introducir las competencias en los currículos de los diferentes países.

En el caso de nuestro país, las competencias básicas se introdujeron en la educación obligatoria se introdujeron con la LOE. Bien es verdad que en España se introducen antes de las recomendaciones hechas por la Unión Europea, derivadas de diferentes comisiones y del Consejo de Lisboa y por eso no coinciden exactamente con las propuestas por estos organismos aunque se acercan bastante. Esto fue debido a que la LOE estaba siendo redactada ya en el año 2005 y hasta que se discutió y aprobó, pasó un tiempo hasta el 4 de mayo de 2006 que fue cuando se aprobó definitivamente (Tiana, 2011 a).

Ya en la exposición de motivos de esta ley aparece el término competencias, y en el artículo 6 de la LOE se definía el currículo “como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley”.

También aparece el término competencia en los artículos relacionados con la evaluación y promoción de alumnos (artículos 20 y 28), con la evaluación de diagnóstico (artículos 21, 29 y 144) y con la titulación de Educación Secundaria Obligatoria (artículo 31). Sin embargo la LOE no establece cuales son las competencias básicas, sino que esto aparece en las enseñanzas mínimas y en sus correspondientes Reales Decretos, el 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria

Los citados reales decretos indican las competencias básicas que los estudiantes deben haber desarrollado al final de la educación obligatoria, definiéndolas en términos globales y dejando su gradación y desarrollo para los diferentes niveles educativos, integrándolas en las diferentes áreas y asignaturas, y entrelazándolas a su vez con todas ellas. Cada competencia será desarrollada en mayor o menor medida en cada una de las áreas, al estilo de los temas transversales, que en la LOE desaparecen.

Las ocho competencias básicas definidas son el mismo número que las recomendadas por la Unión Europea, pero con algunas variaciones y dividiendo algunas para adaptarlas a la realidad cultural y social española, teniendo en cuenta que los que las redactaron trabajaron con versiones no terminadas de las recomendaciones europeas.

Las que se establecieron al final fueron las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Bien es verdad que en los desarrollos curriculares de cada comunidad autónoma ha habido ciertas variaciones. Un ejemplo claro es Castilla-La Mancha, que en su Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, además de esas ocho competencias básicas, se introdujo una novena, la competencia emocional,

campo de la enseñanza que está muy en auge, debido a sus implicaciones con la forma de actuar de los niños y cómo influyen todas las emociones en su día a día y a lo largo de toda su vida.

Estas competencias, a su vez, han sido modificadas con la promulgación de la LOMCE, y su Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En él se potencia el aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto se lleva a cabo teniendo en cuenta la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006 y que en la introducción del decreto recoge lo siguiente

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el concepto se aprende de forma conjunta al procedimiento de aprender dicho concepto.

Se adopta la denominación de las competencias clave definidas por la Unión Europea. Se considera que «las competencias clave son aquellas

que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican siete competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas

También en este Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, se define en su artículo 2 el término Competencias: “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.”

También nos identifica cuáles serán las competencias a efectos del presente currículo que son las que siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

“Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.”

Con todas estas disposiciones, y a la espera de los desarrollos curriculares de las distintas comunidades autónomas con competencias en materia de educación,

podemos ver perfectamente cómo están integradas y definidas las competencias en el currículo. A partir del mismo, los docentes debemos empezar a trabajar adaptándolas a las diferentes realidades de cada comunidad educativa, pasando a los siguientes niveles curriculares, el centro y el aula. De esta forma elaboraremos nuestras propias programaciones para que esta integración de las competencias sea lo más efectiva posible y permita un mayor éxito y desarrollo de nuestros alumnos al terminar la educación obligatoria. Esto les facilitará ejercer una ciudadanía lo más activa posible, siempre desde el respeto a los demás, permitiéndoles desarrollar un aprendizaje permanente y una posterior aplicación del mismo a lo largo de toda la vida de forma efectiva.

La visión que ofrece el Parlamento Europeo y la Comisión en cuanto a las competencias básicas, contrasta con las recomendaciones del proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006). En las primeras, se pretende adaptarlas a la realidad de los centros educativos, por el contrario, las competencias propuestas por DeSeCo están más enfocadas hacia los aprendizajes para la vida. Es por ello que el proyecto DeSeCo no es del todo compatible con el currículo escolar, pues las competencias de DeSeCo se refieren a unas competencias enfocadas al bienestar social e individual.

Este proyecto identificó tres competencias clave, que se subdividen a su vez en unas más específicas: actuar con autonomía; habilidad para utilizar de forma interactiva; e interactuar en grupos heterogéneos. Es verdad que estas competencias contribuyen decisivamente a difundir el concepto de competencias básicas en el panorama pedagógico internacional (Tiana, 2011a). Fruto de estas, se desarrollaron las competencias propuestas por el Parlamento Europeo y la Comisión, que a su vez han sido completadas en los currículos de cada país.

El largo recorrido realizado por las diferentes instituciones durante las dos últimas décadas ha hecho, como hemos visto, que hoy en día las competencias hayan encontrado su lugar propio dentro del currículo escolar. Los docentes cada vez damos más importancia al trabajo por competencias dentro del aula, intentando que el alumno, a lo largo de la etapa obligatoria, consiga adquirir una serie de recursos que le permita una mejor inserción social y un desarrollo pleno individual y social. Para llegar a este logro los trabajos realizados en todos los niveles educativos están

cada vez más basados en un enfoque competencial, intentando globalizar todas ellas en cada área de trabajo.

4. PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Todos los distintos procesos, de los que he hablado y por los que se han ido incorporando las competencias básicas a los diferentes currículos de los distintos países no han resultado sencillos ni por supuesto han estado exentos de problemas. Como ocurre con los cambios que se producen en educación y en otros muchos campos profesionales, en los inicios siempre surgen problemas y reticencias a esos cambios, que se deben ir solventando poco a poco, por medio de la introducción de los mismos y aprendiendo a sortear las dificultades que van apareciendo mediante el estudio de los problemas surgidos, para intentar no volver a cometer los mismos errores.

Las distintas competencias básicas se pueden adquirir con metodologías y contenidos diferentes, lo que nos permite una posible flexibilización de los contenidos de los currículos. No obstante, la estructura actual de división por áreas en Educación Primaria y por asignaturas en Educación Secundaria, lo hace de alguna forma complicado, puesto que, cada una de estas asignaturas y áreas, tiene sus propios objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Además, hay que tener en cuenta que las competencias básicas se habían integrado como un elemento más del currículo con la promulgación de la LOE. En la actualidad, con la LOMCE se incluyen también como elementos del currículo los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y la metodología didáctica. Bien es verdad que aparecen unas orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de las competencias básicas (Bolívar, 2008), pero de una forma muy general y que dependerá de la integración que se haga en cada caso. Si son los contenidos los que están organizados de forma que los objetivos son los que marcan la evaluación, entonces las competencias realmente son un elemento del currículo, que no tiene verdaderamente el valor que se le ha pretendido otorgar con su inclusión en el mismo.

Lo que debemos hacer como docentes, es adaptar los proyectos educativos de los centros para facilitar la adquisición de las competencias básicas. Para ello, debemos

ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y asignaturas, todo ello haciendo un planteamiento más integrador de las mismas. Una buena forma de realizarlo, en el caso de la Educación Primaria, es desarrollando una metodología por proyectos en la que todas las áreas estén englobadas en un mismo tema, con lo que se adaptan todas las programaciones de las distintas áreas en un mismo proyecto globalizado, fomentando también el aprendizaje colaborativo que favorezca la ayuda entre iguales para la resolución de problemas y tareas propuestas, e integrándose de esta forma todas las áreas en un mismo hilo conductor. El mayor problema del enfoque por proyectos es que necesita de mucha implicación por parte de los docentes, que en muchos casos se anclan en el seguimiento de los libros de texto marcado por las editoriales, y salir de ese círculo resulta costoso, puesto que las primeras fases de estos proyectos implican más esfuerzo y coordinación con otros docentes.

En cuanto a la evaluación, las competencias básicas alteran el modo tradicional de evaluar, ya no se evalúa solamente el alcanzar unos objetivos propuestos a partir de unos contenidos, ahora se deben conseguir una serie de competencias que permitan a los alumnos un mejor desenvolvimiento en la vida, y no debemos guiarnos solamente por lo que se hacía tradicionalmente, ahora hay que evaluar esas competencias que se deben alcanzar a lo largo de la vida. Aquellas competencias que no se hayan alcanzado, deberán llevar paralelamente algún proyecto de mejora, ofreciendo los apoyos necesarios para solventar dichas carencias. Esto suele ocurrir especialmente en centros docentes con contextos desfavorecidos, tanto social como económicamente.

Este tipo de aprendizaje para toda la vida contrasta con los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que se llevaban a cabo antes de la aparición de las competencias, y que poco a poco vamos sustituyendo en los centros docentes e integrándolo con las competencias para que no se quede en el mero trámite de transmisión de conocimientos de antaño, sino que llegue a algo más. Mediante un enfoque metodológico, basado en competencias, en el que se mezclen los conocimientos y habilidades personales con las actividades y tareas propuestas para realizar en diferentes contextos, de tal forma, llegaremos a conseguir un aprendizaje basado en y para la acción, y pudiendo integrar el desarrollo de las competencias fuera de los centros educativos, fomentando más aún, la coordinación con las

familias y las instituciones que no pertenecen al entorno educativo. De ese modo obtendremos un mejor desarrollo de las competencias a lo largo de toda la vida. Si no cambiamos estos paradigmas y conseguimos una colaboración por parte de todo el entorno de aprendizaje, docentes, familias e instituciones, seguirán surgiendo los mismos problemas, no se alcanzará una integración completa de las competencias dentro del currículo y no se llegará a un correcto desarrollo de ellas.

5. UNOS APRENDIZAJES MÁS RELEVANTES Y FUNCIONALES

El enfoque metodológico por competencias ha supuesto una especie de revolución en los currículos oficiales. La introducción de este nuevo elemento curricular ha pretendido un cambio muy importante, desde el primer nivel curricular hasta las programaciones de centro y aula. Esta revolución se ha desarrollado por parte de los docentes y otros agentes colaboradores en educación a lo largo, sobre todo, de los últimos diez años.

Hemos visto en los puntos anteriores su origen y los problemas que ha acarreado su introducción. El enfoque por competencias sugiere unas metodologías especiales, que deben ser ante todo funcionales y con unos contenidos lo más relevantes posibles, hecho que supone el intentar que nuestros discentes adquieran unos conocimientos y aptitudes que les hagan resolver de manera satisfactoria las diversas situaciones con las que se puedan encontrar en el día a día de su vida. Las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, exigiendo una enseñanza contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional (Pérez Gómez, 2007). Este planteamiento holístico de las competencias hace que sea necesario un enfoque integrador de las mismas y hace de ella la base de la aplicación de esos aprendizajes en diferentes contextos.

Para que estos aprendizajes sean funcionales debemos adoptar una metodología adecuada a estas enseñanzas, intentando realizar un aprendizaje más inclusivo. Para ello me he basado en las indicaciones a las que se refiere Bolívar (Bolívar, 2008), ajustando estas ligeramente hacia un punto de vista más personal.

- a) *Integración de dimensiones del aprendizaje.* El carácter que poseen las competencias hace que se deban enseñar como un todo y no por partes, es decir, que además deben ir integradas, lo que hace que los diferentes aprendizajes y contenidos no se puedan enseñar de forma independiente, sino que deben ir entrelazados en función de la tarea de aprendizaje y el contexto. Todas estas tareas, unidas a las actitudes, conocimientos y habilidades, necesitamos integrarlas de manera conjunta, para solucionar las situaciones a

las que en el futuro se enfrentarán los alumnos. Entonces la competencia será, el resultado de esa mezcla de aptitudes que permitirán desenvolverse a la persona en cualquier situación.

- b) *Transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes.* Todo lo aprendido por los alumnos tiene que poder ser utilizado, no solo ser guardado. Además esas enseñanzas deben poder ser usadas en diferentes contextos, no solo el escolar, pues la aplicación de los conocimientos adquiridos a los problemas de la vida diaria es una de las singularidades de este aprendizaje, el conseguir reflejar lo aprendido.
- c) *Diversidad de contextos de aprendizaje.* Las competencias básicas tienen que adquirirse también fuera de la escuela, como en la familia y en otros entornos. Así, estos aprendizajes obtenidos fuera del entorno escolar deben a su vez poder ser utilizados en la escuela como un intercambio de saberes. Por tanto, el papel de las familias y el de otros entornos de aprendizaje, como pueden ser escuelas deportivas, amigos y otras organizaciones culturales, desempeñan un papel fundamental en la transferencia y posterior adquisición de competencias de cada individuo.
- d) *Nuevos enfoques en la evaluación de aprendizajes,* que ya no consisten en la medición de los contenidos adquiridos, sino en la asimilación de lo que los alumnos son capaces de hacer. De esta manera, la evaluación debe estar orientada a una reconstrucción del tema a aprender y a demostrar la funcionalidad de los aprendizajes, evidenciándolo con los logros obtenidos.
- e) *Rol del docente* como facilitador, mediador, asesor, orientador (entre los más destacados), siendo capaz de plantear tareas adecuadas, que orienten el aprendizaje en diferentes situaciones y que faciliten la resolución de distintos problemas, promoviendo la actitud del alumno para aprender a aprender
- f) Desglosaría la anterior de acuerdo a los puntos de Bolívar (2008), con *los roles del discente*, que ya no se limitan a la pasividad de las metodologías expositivas que se solían aplicar hasta hace unos años, puesto que en las metodologías enfocadas hacia la adquisición de las competencias básicas, el alumno es participe de su propio aprendizaje involucrándose en el mismo,

siendo parte activa de él, haciéndose poco a poco mas autónomo en el mismo, aunque intentando basarlo siempre en el aprendizaje cooperativo con sus iguales para favorecer también las relaciones sociales.

Con estas consideraciones para la metodología de la enseñanza basada en competencias y sus principales características como son: su carácter holístico e integrado; su carácter contextual; su dimensión ética, pues se nutren de actitudes, valores y compromisos; un carácter creativo de la transferencia adaptándose de forma creativa al contexto cambiante; su carácter reflexivo y el carácter evolutivo puesto se desarrollan continuamente (Pérez Gómez, 2007), las competencias básicas hacen replantear el currículo de la enseñanza obligatoria. De esta forma las diferentes áreas de conocimiento deben estar integradas unas con otras, definiendo una cultura básica común, con sus competencias fundamentales implícitas en ella, que deberíamos conseguir todas las personas al finalizar las enseñanzas obligatorias, para poder así proseguir con otros estudios, o adaptarnos a la vida laboral en el transcurso de nuestras vidas.

Necesariamente, debemos afrontar la integración de los conocimientos de manera global, permitiendo a las diferentes materias de enseñanza el desarrollo de las competencias básicas, dando un sentido a su aplicación y orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje a los contenidos considerados como básicos, sin que esto nos suponga una disminución en los contenidos de aprendizaje, y que sirvan para potenciar lo considerado indispensable para el ciudadano actual.

6. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y SU PASO POR LAS LEYES EDUCATIVAS HASTA LA LOMCE

6.1 EVOLUCIÓN LEGISLATIVA ESPAÑOLA

Antes de comenzar con el análisis de la evaluación a través de las leyes educativas, y para tener una idea más clara de en qué punto nos encontramos actualmente en lo que se refiere a materia de evaluación, voy a presentar una breve visión histórica desde que empezó a desarrollarse los sistemas educativos en España y cómo han ido cambiando las leyes educativas hasta la actualidad. Haré un mayor hincapié en el periodo que viene desde la década de los setenta del siglo XX, por considerarlo más importante debido a los numerosos cambios que se han efectuado, por su interés actual al ser más reciente y tener mayores cambios.

La Ley de Instrucción Pública o también llamada Ley Moyano, por ser su impulsor, fue aprobada en 1857 y dicha ley sirvió como marco legislativo hasta 1970, fecha en la que se aprobó la Ley General de Educación. Aun así, durante la época del franquismo se introdujeron cambios importantes, si bien la estructura del sistema educativo continuó siendo básicamente la misma.

La aprobación de la Ley General de Educación supuso un cambio importante en cuestiones de obligatoriedad escolar, aumentando la edad e introduciendo cambios en las evaluaciones externas. Con posterioridad a este cambio legislativo se han aprobado numerosas leyes educativas con mayor o menor influencia para regular el sistema educativo español y con múltiples variaciones, algo que en mi opinión ha supuesto cierta inestabilidad a la hora de hacer efectivas las leyes y que quizás se podían haber subsanado estos cambios, con unos de menor influencia como órdenes o decretos.

Posteriormente a la Ley General de Educación, se han aprobado algunas leyes educativas en las últimas tres décadas. En 1980 se aprobó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que no entró en vigor al ser recurrida al Tribunal Constitucional, que dictó una sentencia que declaraba inconstitucionales varios artículos, además de llegar al poder otro partido político que la derogó. El

Partido Socialista Obrero Español durante su gobierno aprobó primero la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) una de cuyas características era la existencia de centros privados subvencionados, los conciertos públicos, situación que se sigue manteniendo en la actualidad. Más tarde, aprobaron la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). La primera supuso un cambio estructural muy importante de las etapas del sistema educativo y el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, que se sigue manteniendo en la actualidad y la segunda, de 1995, trataba en profundidad la participación, organización y funcionamiento de los centros escolares, estando en vigor junto a la LOGSE hasta 2006. Durante este último periodo, en 2002, se aprobó también la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que al haber un nuevo cambio de gobierno no llegó a aplicarse.

El último cambio legislativo antes de la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) a finales del 2013, fue la aprobación la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, que ha sido la ley que ha estado en vigor hasta la aparición de la LOMCE. La LOE derogó toda la legislación anterior excepto la LODE y unificó la normativa educativa en una sola ley orgánica, hecho que debía favorecer la aplicación de la ley a la hora de llegar a los centros educativos. En cuanto a la LOMCE, es una ley que mantiene numerosos artículos de la LOE, aunque introduce nuevos artículos y modificaciones en los existentes. Posiblemente se podría haber modificado ligeramente con alguna orden o decreto, que cambiara algunos parámetros sin llegar a tener que transformar por enésima vez en pocas décadas una legislación educativa que no aporta estabilidad al sistema, por el mero hecho de los cambios en el gobierno, que parece que se quieren apuntar el mérito de que con su ley mejorará la calidad educativa.

6.2 LA EVALUACIÓN A SU PASO POR LAS DISTINTAS LEYES ANTES DE LA LOMCE

Tradicionalmente la evaluación ha estado presente a lo largo de todas las leyes educativas, sobre todo de forma interna: el profesor evaluaba a sus alumnos generalmente con unas pruebas o exámenes en los que se tenía que demostrar el haber alcanzado unos objetivos propuestos. Esto ocurrió durante el periodo de vigencia de la Ley General de Educación y en la LOECE. A partir de las siguientes leyes educativas se empiezan a introducir más elementos evaluadores.

La LODE introduce la evaluación de los centros, aunque la que mostró un mayor interés y promovió el aumento del carácter evaluativo de la educación fue la LOGSE, contemplándola como una forma de mejorar la calidad de la enseñanza en su Título IV art. 62, “la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración”. Con esta ley se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, con la función de elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas, realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

Posteriormente se han ido aumentando disposiciones relativas a la evaluación en las leyes posteriores, la LOPEG, dedica el Título III a la evaluación y amplía la labor de la evaluación a los centros, profesores y equipos directivos.

Más tarde se promulgaron otras leyes, estas un poco más específicas y no nombradas antes, como son la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) y la LOCFP (2002). En ambas se daba también un papel importante a la evaluación y a la calidad. En la LOCE también se ponía de manifiesto un papel importante de la evaluación, pero esta ley no se llegó a aplicar por el cambio de gobierno.

Llegando al momento actual, antes de la LOMCE, la ley en vigor era LOE, que aún tiene vigencia en algunos curso escolares debido al calendario de aplicación de la LOMCE, que comienza en el año académico 2004-15. Debido a este hecho, empezaré explicando un poco más a fondo la evaluación y la calidad educativa en la LOE, para pasar después a analizar la evaluación en la LOMCE y así conseguir una mejor comprensión de ambas, puesto que como dije anteriormente la LOMCE es un texto que respeta parte de la LOE, aunque por supuesto introduce variaciones importantes tanto en materia de evaluación como en otros aspectos.

Ya en el preámbulo de la LOE, entre sus principios fundamentales destaca la exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto, es decir, que una vez conseguida la universalidad de la educación para la población, se pretende que sea de calidad y de acceso equitativo.

Por lo tanto, el hecho de que la evaluación mejora la calidad de la enseñanza, aparece explícitamente reflejado en varios apartados de esta ley como en el capítulo I,

La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados, El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Con el propósito de rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los

principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.

Esta idea aparece también en diversos artículos como el 20, 28, 29 y 36 entre otros. Ya en estos artículos de la LOE aparece explícitamente el término competencias básicas, y la pone en conexión con el acceso a siguientes ciclos o etapas educativas, siempre que se considere que el alumno ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y que podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo con un plan específico de refuerzo de esas competencias.

A continuación examinaré cómo se desarrolla la evaluación en la LOE, para después analizar los cambios que introduce la LOMCE. Me centraré sobre todo en la Educación Primaria, aunque haré breves menciones a otros niveles educativos para lograr una mejor comprensión. Para ello realizaré una clasificación de los distintos tipos de evaluación.

6.3 EVALUACIÓN INTERNA

Anteriormente ya he mencionado este tipo de evaluación, que es la que hacen los profesores y el centro educativo a sus alumnos, y que siempre ha estado presente en el sistema educativo

Así, en el artículo 20 de la LOE, dedicado a la evaluación, se establece que

la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas y que el acceso a un ciclo superior se hará siempre que se considere que se han alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

Si el alumno no alcanza las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo, medida que podrá ser adoptada una sola vez en toda la etapa. La

evaluación de la Educación Secundaria, es algo más compleja y está desarrollada en el artículo 28.

6.4 EVALUACIÓN EXTERNA

La evaluación externa es, como he mencionado anteriormente, aquella que se organiza desde fuera del centro educativo, es decir, aquella que no planifican los profesores y en la que existen varios agentes evaluadores encargados de llevar a cabo este tipo de evaluación.

El principal organismo encargado de organizar este tipo de evaluación es el Instituto de Evaluación, denominado así por la LOE y perteneciente al Ministerio de Educación. Este Instituto nació con la LOGSE en 1990, y a lo largo de estos años ha ido cambiando de nombre hasta llegar al actual con el Real Decreto de 2012 (257/2012 de 27 de enero), que lo denomina Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), aunque sus funciones no han variado. Su función principal consiste en coordinar evaluaciones externas con las comunidades autónomas y realizar evaluaciones internacionales, manteniendo una doble relación entre ambas. Se encarga también de elaborar los indicadores nacionales de evaluación. Por su parte las comunidades autónomas actúan realizando evaluaciones de diagnóstico en el marco de sus competencias. También existen organismos internacionales que realizan evaluaciones que comparan los sistemas educativos entre países, regiones o comunidades autónomas.

El Instituto de Evaluación, en coordinación con el Ministerio de Educación del cual depende, el Instituto Nacional de Estadística y las comunidades autónomas elaboran estadísticas e indicadores educativos para evaluar el sistema educativo en su conjunto. Su objetivo principal es hacer públicos estos indicadores, para proporcionar información útil a todos los agentes implicados en el sistema educativo. Se realiza de esta forma porque la evaluación es una de las competencias en materia educativa que no se ha transferido a las comunidades autónomas y continúa centralizada.

Esta coordinación de las estadísticas de evaluación requiere a su vez una coordinación internacional, que se realiza a través de la Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación, el análisis del Instituto de Evaluación y se coordinan con organismos internacionales que elaboran indicadores educativos a nivel mundial como la UNESCO y OCDE entre otros.

Otra de las funciones del Instituto de Evaluación consiste en el servir de enlace con los diferentes organismos internacionales que realizan pruebas de evaluación, de los que hablaré y explicaré algunos de ellos en el próximo punto.

Una última acción llevada a cabo por el Instituto de Evaluación es la evaluación específica del sistema educativo español, como establece la LOE, que es la evaluación de diagnóstico, que nos viene muy bien entender para compararla con las evaluaciones de la LOMCE de las que hablaré más adelante.

En este sentido la LOE estableció dos procesos. Por un lado, encontramos las evaluaciones generales de diagnóstico (EGD), de carácter muestral y cuya pretensión es obtener datos representativos de los alumnos y los centros de las comunidades autónomas y de toda España, mediante la aplicación de pruebas externas a centros seleccionados. El encargado de llevar a cabo estas pruebas es el Instituto de Evaluación, actuando en colaboración con las Administraciones educativas correspondientes. Esta prueba proporciona datos representativos de cada comunidad autónoma y de España en su conjunto.

Por otro lado, están las evaluaciones de diagnóstico (ED), de carácter censal, y que deben realizar todos los centros, teniendo un carácter formativo y siendo de aplicación en los planes de mejora de los centros.

Estos dos tipos de evaluaciones tienen un carácter diagnóstico, realizándose a mitad de etapa, en 4º curso Educación Primaria y en 2º curso de Educación Secundaria en, dando la ocasión de corregir, en los cursos siguientes, los posibles problemas que se hayan detectado en estas pruebas.

La EGD se ha realizado únicamente una sola vez desde la promulgación de la LOE, aunque debía haber sido referencia para la ED, que sí se ha venido realizando mayoritariamente en todas las comunidades autónomas desde 2006 siguiendo las

previsiones de la LOE. El que la EGD solo se haya realizado una vez se debe, a la dificultad de coordinar a las comunidades autónomas y de establecer las competencias a evaluar.

Se puede decir que la ED se ha realizado de distinta forma en cada comunidad autónoma, y al final, unas han ido cambiándolas por otro tipo de pruebas con diferentes nombres, dependiendo de la comunidad donde se realice y el curso en el que se lleve a cabo. Esto es un ejemplo de la posibilidad que tienen las comunidades de realizar evaluaciones propias e independientes y la forma de publicitar sus resultados, que también es diferente, elemento que aparece en el artículo 140 de la LOE y que la LOMCE modifica.

La evaluación se está convirtiendo, pues, en un elemento e instrumento muy valioso de valoración, seguimiento de resultados y mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por eso, hoy en día resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos agentes y ámbitos de la acción educativa, que permitan rendir cuenta de los resultados, para desarrollar esta experiencia que es la educación y tener ese carácter formativo y orientador.

6.4.1 EVALUACIONES INTERNACIONALES

Las pruebas de evaluación internacionales nos sirven para analizar el sistema educativo en su conjunto, y a partir de ellas elaborar numerosos estudios científicos, que aporten nuevos datos para mejorar las políticas educativas y la calidad de la educación de los distintos países participantes. Esta es otra de las actuaciones en las que está inmerso el INEE, que es el enlace con los organismos internacionales encargado de realizar cada prueba, coordinándolas con las comunidades autónomas, en cuyos centros se realizan estas pruebas. Entre las pruebas internacionales que se realizan, destacan las siguientes:

- Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA), es una prueba censal diseñado por la OCDE, que evalúa cada tres años los resultados de

alumnos de 15 años en comprensión lectora, ciencias y matemáticas, centrándose en cada edición en una de las tres. Sus resultados son muy conocidos y recurrentes a nivel internacional. Es una prueba que nos sirve para evaluar el sistema educativo de los países participantes, mediante la valoración de los conocimientos, destrezas y las competencias de los alumnos de diferentes países. Este informe nos permite conocer a su vez diferentes variables sociales, demográficas y económicas, entre otras, lo que da la posibilidad de realizar numerosos análisis educativos. Además con esta prueba se elabora un listado entre los países, en función de la calificación obtenida en cada una de las competencias, que nos sirve para hacer comparaciones entre ellos¹.

- Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), organizada también por la OCDE, que tiene como objetivo ofrecer información sobre los procesos educativos a través de encuestas a profesores y directores de centros. Con ello se pretende contribuir a la elaboración de indicadores internacionales, que ayuden a los países a desarrollar su política educativa respecto al profesorado y al proceso de enseñanza y aprendizaje².
- Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), este estudio es realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y tiene como objetivo medir el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º de Educación Primaria. La evaluación incluye dos pruebas de lectura del alumno, además de incluir

¹ Esta información ha sido obtenida del documento con el nombre siguiente y esa página web. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s/f). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (consultado el 16 de agosto de 2014). También esta añadido en la bibliografía consultada.

² Información obtenida de la siguiente página del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/talis.html> (consultado el 16 de agosto de 2014).

datos sobre el contexto escolar personal, familiar y sobre el contexto educativo nacional, y encuestas a alumnos, padres, profesores y directores³.

- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y en Ciencias (TIMMS), realizado también por la IEA y cuyo objetivo es evaluar el rendimiento en matemáticas y en ciencias de los alumnos de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de evaluar a los dos cursos, España solo participa con la muestra de 4º de Primaria⁴.

Existen otros tipos de evaluaciones internacionales, aunque me he referido solamente estas, por considerarlas las más importantes y de mayor relevancia tanto a nivel nacional como internacional.

³ la información para este tipo de evaluación la he obtenido de la siguiente página web <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html> (consultada el 16 de agosto de 2014).

⁴ al igual que las evaluaciones anteriores, he recopilado información de una página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en la que aparece información al respecto, <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/timss0.html> (consultada el 16 de agosto de 2014).

7. EVALUACIÓN EN LA LOMCE

La LOMCE, introduce artículos nuevos y modifica otros de la ley anterior, la LOE. Debido a esto he explicado un poco más en profundidad en el capítulo anterior la LOE. A continuación, intentaré explicar los cambios que introduce la LOMCE en materia de evaluación y pormenorizaré aquellos elementos que se mantienen sin cambios y que su funcionamiento seguirá siendo como lo explicado anteriormente.

Ya en el preámbulo de la ley, se diferencia claramente la importancia de la evaluación junto con los principios de equidad y de calidad en la misma, y sobre todo en evaluación con las evaluaciones externas de final de etapa, como una de las novedades más importantes con respecto al marco legislativo anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo, según se dispone en el apartado VIII de la ley.

La evaluación adquiere un papel muy importante en la LOMCE como elemento de mejora relacionado con el resto de actuaciones. Así en el preámbulo aparece también en el apartado V, como instrumentos de mejora, la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos en las áreas instrumentales, que las evaluaciones se encargarán de evaluar, centrándose en las competencias básicas. Se flexibilizan las trayectorias y cambia también el aspecto de la publicitación de los resultados, que a diferencia de la LOE, en la que solo se aplicaba a las autoridades educativas, ahora se extiende a los estudiantes, profesores y centros.

En el apartado VIII del preámbulo, nos habla de una de las novedades más relevantes de esta nueva ley en general, y en lo que se refiere a la evaluación en particular. Esto introduce un cambio importante en la misma, consistente en las evaluaciones de final de etapa, que se supone, están llamadas a mejorar la calidad del sistema educativo, pues numerosos países de la OCDE realizan este tipo de pruebas e indica que su implantación mejora los criterios de PISA.

Estas pruebas tienen un doble carácter: formativo por un lado y de diagnóstico por otro:

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los

niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones (apartado VIII preámbulo, LOMCE).

La LOMCE propone una flexibilidad de trayectorias educativas, que tiene a la evaluación como elemento de apoyo para orientar a los estudiantes en sus decisiones, en función de los resultados que obtengan en esas evaluaciones. Además, la evaluación fija los contenidos del currículo y las competencias adquiridas por los alumnos al establecerlas en los exámenes que irán realizando a lo largo de las etapas educativas.

Siguiendo con el apartado VIII del preámbulo, nos propone cuatro ideas importantes acerca de las evaluaciones:

- La primera de ellas es, “que la transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de éstos”. La LOMCE elimina la prohibición de la LOE de utilizar las evaluaciones para hacer clasificaciones de los centros.
- Una segunda idea será que, “Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía

de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación”.

- La tercera idea apunta que, “las evaluaciones propuestas no agotan las posibilidades de evaluación dentro del sistema, si bien corresponderá a las Administraciones educativas la decisión sobre la realización de otras evaluaciones”, con lo que desaparece la Evaluación General de Diagnóstico, dando paso a otras evaluaciones sin eliminar la opción de las comunidades autónomas realicen sus propias evaluaciones.
- Por último, “el éxito de la propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno o alumna encuentre ante ellas una barrera infranqueable. Cada prueba debe ofrecer opciones y pasarelas, de manera que nadie que quiera seguir aprendiendo pueda quedar, bajo ningún concepto, fuera del sistema”.

El que no supere alguna de estas evaluaciones tendrá itinerarios alternativos, aunque no pueda seguir en otros, pretendiendo la ley compensar esta situación. No obstante, en mi opinión puede que exista un principio de falta de equidad y de igualdad en lo que se refiere a este aspecto, que tendríamos que ver más detenidamente.

7.1 LA EVALUACIÓN EXTERNA

Como ya he anticipado, la LOMCE introduce distintas evaluaciones externas dentro de cada etapa educativa, que explicaré a continuación, profundizando un poco más en las etapas obligatorias de la educación. No haré mención a la evaluación interna, puesto que la expliqué anteriormente y se refiere al mismo ámbito, que no ha cambiado legislativamente.

7.1.1 LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La LOMCE cambia en su artículo 18 la organización de esta etapa tal y como se planteaba en la LOE, transformando los tres ciclos de dos años cada uno en, simplemente seis cursos, desapareciendo así los ciclos. El artículo 20, dedicado a la evaluación tanto en la LOE como en la LOMCE, pasa a llamarse *Evaluación durante la etapa*, manteniendo como he dicho el sistema de evaluación interna.

En cuanto a la evaluación externa, varía sustancialmente, pues se realizará una evaluación externa individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y al final de etapa.

En lo que se refiere a la evaluación en 3º de primaria en el artículo 20 nos dice lo siguiente:

“Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas”.

Parece que esta evaluación, aunque expresamente no aparezca en la ley, pretende sustituir a la evaluación de diagnóstico que se realizaba en 4º de primaria, de la que hablé en el apartado anterior, evaluación que desaparece de la LOMCE y que anteriormente en la LOE estaba en el artículo 21, pues al estar esta evaluación a mitad de etapa nos orienta a los docentes, alumnos y centros para tomar las medidas necesarias de cara a adquirir las competencias básicas que tendrá que dominar al final de la etapa de la Educación Primaria.

A diferencia de la evaluación de diagnóstico, por compararla con ella, a pesar de que se realiza un curso antes, en esta, solo se evalúan las competencias matemática y de

comunicación lingüística. Además, la elaboración y aplicación de esta prueba, es competencia de los centros docentes, en función de los criterios que establezca cada comunidad autónoma y prestando especial atención a los alumnos que presenten dificultades para superar estas pruebas.

En lo que se refiere a la evaluación final de Educación Primaria, que se realizará en 6º, el artículo 21 de la LOMCE indica que:

Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

En lo que respecta a los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas, será el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, quien lo establezca. El resultado de estas pruebas se expresará en niveles, entregando un informe a los padres o tutores con el nivel obtenido por el alumno, que tendrá carácter informativo y orientador para los alumnos que hayan cursado sexto de primaria, así como para los equipos docentes, pudiendo establecer las Administraciones Educativas planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los establecidos.

Estas pruebas sirven para ver el resultado individual del alumno, orientarle en su paso a secundaria, no teniendo consecuencias académicas como tal, utilizándose para evaluar el funcionamiento de los centros y de los sistemas educativos, y poder así introducir posibles mejoras.

7.1.2 LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La LOMCE cambia la organización de la Educación Secundaria Obligatoria en el artículo 23 bis, organizándola en dos ciclos, el primero de tres cursos y el segundo de uno, que tendrá un carácter propedéutico. Este carácter propedéutico quiere decir que este curso no será igual para todos los alumnos, ya que tendrá un carácter preparatorio para estudiar las siguientes etapas educativas y deberán elegir entre dos opciones en cuarto para continuar, o bien con el Bachillerato, opción que en la LOMCE llama Enseñanzas Académicas, o bien con la Formación Profesional que los denomina de Enseñanzas Aplicadas. En ambos casos podrán lograr los objetivos y competencias correspondientes a la etapa.

El artículo 28, que trata sobre la evaluación y promoción, resalta que la adquisición de competencias es el principal aspecto que las evaluaciones externas individualizadas miden, al ser un factor determinante en la progresión de los alumnos dentro de esta etapa educativa. Al haber una prueba de evaluación al final de esta etapa, que medirá esta adquisición de competencias, la evolución académica de los alumnos se debe basar en la adquisición de las mismas.

El sistema de evaluaciones externas de la LOMCE da más importancia a las materias troncales frente al resto, al centrarse en determinadas competencias.

La LOMCE introduce dos nuevos elementos o cambios de cómo las evaluaciones van orientando a los alumnos en sus itinerarios educativos:

- Al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica.

- El segundo elemento que introduce es que, tras cursar el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, así como una vez cursado segundo curso cuando el alumno o alumna se vaya a incorporar de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se entregará a los alumnos y alumnas un certificado de estudios cursados.

Este certificado es una novedad en relación a la LOE y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria aparece reflejada en el artículo 29, sustituyendo al mismo de la LOE dedicado a la evaluación de diagnóstico, que desaparece. En ella se indica que los alumnos realizarán una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprobará el logro de objetivos y de competencias correspondientes a las materias cursadas.

Se trata de una evaluación individualizada que da más importancia a las materias troncales frente a las específicas. La novedad radica en que esta evaluación es diferente en función de las dos opciones que se pueden cursar, académicas o aplicadas, pudiendo realizar la evaluación por cualquiera de las dos opciones, con independencia de la opción cursada, o por ambas opciones en la misma ocasión, no cerrando así los itinerarios en función de la opción elegida en cuarto.

Otro aspecto a destacar es que si en las evaluaciones de Educación Primaria las comunidades autónomas desempeñaban un papel significativo en su desarrollo, en esta no. Es el Ministerio de Educación el que establecerá para todo el sistema educativo los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria, no utilizando niveles, como en Educación Primaria, sino una calificación que para superarla tendrá que ser igual o superior a 5 puntos sobre 10.

Los alumnos podrán repetir la evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud, hayan aprobado, para subir nota, o no, para aprobar y por una de las vías que no se hayan presentado, celebrándose al menos dos convocatorias anuales.

Para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, será necesaria la superación de la evaluación final, así como una calificación final de Educación Secundaria Obligatoria igual o superior a 5 puntos sobre 10, permitiendo la obtención de este título el acceso a las enseñanzas posobligatorias.

7.1.3 LA EVALUACIÓN EXTERNA EN BACHILLERATO

La evaluación en Bachillerato se regula en el artículo 36 de la LOMCE e introduce menos cambios que en ESO. En este caso la LOMCE otorga más importancia a las materias troncales.

La principal novedad de esta etapa educativa es la Evaluación Final de Bachillerato, con características similares a la Evaluación Final de Secundaria. Esta evaluación será individualizada, incluyendo las materias cursadas, pudiendo presentarse únicamente los alumnos con evaluación positiva en todas las materias. Será establecida por el Ministerio de Educación como único responsable para establecer criterios de evaluación, características, diseño y contenido de la prueba en cada convocatoria. Para superarla la nota deberá ser igual o superior a 5 sobre 10 y los alumnos se podrán presentar en nuevas convocatorias para superar la prueba o subir nota.

Esta evaluación influirá tanto en la obtención del título como en el acceso a la universidad.

7.1.4 LA EVALUACIÓN EXTERNA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En lo que se refiere a esta evaluación, la redacción del artículo 43 cambia ligeramente, aunque el fondo es el mismo, que consiste en que para la superación de

un ciclo formativo se requerirá la evaluación positiva en todos los módulos, materias y bloques que lo componen. El posterior acceso a la universidad, al obtener el título de Técnico Superior, se permitirá previa superación de un proceso de admisión a los estudios universitarios.

7.2 ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

Antes de terminar esta parte del trabajo, me gustaría mencionar un concepto nuevo que aparece en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, en el que define los estándares de aprendizaje evaluable como

“especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables, a diferencia de los criterios de evaluación que los define como el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura”.

Estos estándares de evaluación concretan aún más lo que debemos evaluar dándonos las orientaciones de como los debemos medir y graduar para obtener una evaluación más precisa y certera.

8. PROBLEMÁTICA EN LA EVALUACIÓN DEL NIVEL DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Después de presentar una visión general de la evolución de los sistemas educativos en cuanto a legislación se refiere, y cómo ha evolucionado la evaluación a lo largo de los mismos, me voy a disponer a explicar los problemas que surgen a la hora de evaluar la adquisición de las competencias básicas en la educación obligatoria.

La educación basada en competencias, como uno de los núcleos curriculares, debe ser una buenísima opción para introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que las competencias conllevan un aprendizaje funcional a lo largo de la vida y un desarrollo correcto de los alumnos le permitirá una adecuada inclusión en la sociedad. Por otro lado, también ha generado una problemática que no debemos descuidar, que no es otra que la evaluación de las mismas y su diseño, con el que poder llegar a medir realmente el nivel alcanzado por nuestros alumnos.

La tendencia que se ha ido llevando a cabo desde la aparición de las competencias básicas a la hora de evaluarlas, ha consistido en hacer una valoración general o global, en la que no se concretan realmente aspectos específicos de las mismas. Creo que esta tendencia quizás se explica porque se ha introducido un elemento nuevo en el currículo al que en un principio no se le daba la importancia real que merece. De este modo, a la hora de evaluar no se avanzaba más allá de una visión global, sin detallar ni determinar los diversos factores que permitirían saber si el alumno alcanzaba una competencia o no, quedándose únicamente en la visión global mencionada anteriormente.

Para evaluar las competencias de manera más concreta y analítica, no solo debemos preparar unos indicadores de evaluación de las mismas, e ir desgranándolos poco a poco para saber si se logra una competencia, sino que el logro de la misma, conlleva que el alumno posteriormente sea capaz de tener la habilidad para el desempeño de una función determinada y establecida por esa competencia, es decir, que en una situación real sea capaz de discernir o realizar una acción o acto determinado con el conjunto de habilidades y destrezas adquiridas durante el aprendizaje de la competencia en concreto. Aun así, el que haya superado todos esos factores no significa que haya alcanzado la competencia, no es una garantía de éxito. Al final

será un cúmulo de saberes y destrezas unidos, los que le llevarán a realizar con éxito o fracaso lo que se le ha propuesto (De la Orden, 2011).

En estos términos, vemos que evaluar competencias no es una labor fácil, y que debemos partir desde diversos planteamientos a la hora de desarrollar sistemas de evaluación adecuados, para comprobar en qué punto se encuentran nuestros discentes en la adquisición de las competencias. Para ello, diversos estudios y autores han propuesto diferentes elementos para evaluarlas, aunque no se ha llegado a un consenso en este tema. Lo que en mi opinión sí tenemos que tener claro, es que debemos desarrollar unos indicadores de evaluación o unos estándares evaluables de aprendizaje, como aparece en el Real Decreto 126/2014, con los que podamos especificar unos criterios de evaluación, que nos permitan definir si se han alcanzado los resultados deseados para haber adquirido cada una de las competencias. De hecho los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación, son competencia del estado, y aparecen en dicho decreto en uno de los anexos. A partir de ahí, los docentes desarrollaremos nuestras propias pruebas y nuestros métodos para evaluar oportunamente las distintas competencias, aunque siempre serán condiciones cambiantes en el caso de las competencias y de difícil decisión en los criterios a seguir.

En definitiva, la evaluación de las competencias supone un gran problema a la hora de realizarla si no se aborda de una manera global, y en todos los contextos existentes en cuanto a la hora de poderlas evaluar. Preparar para un aprendizaje basado en ellas y que sea funcional para la vida, me parece un reto muy ambicioso, que exige establecer consensos en este tema y llegar a establecer o definir unas pruebas para evaluarlas, aunque aun así, existen estudios al respecto que explicaré en el próximo punto de mi trabajo.

9. LA MEDIDA DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Como he expuesto en el punto anterior, la medida y evaluación de las competencias se advierte como una tarea dificultosa, a la par que necesaria para el logro y desarrollo de las competencias básicas. Como dice Castro (2011), podríamos definir la evaluación de las competencias como un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete unas tareas o procesos en los que demuestre sus habilidades para aplicar los conocimientos y destrezas o aplicarlos en situaciones de simulación de la vida real.

Esta evaluación de competencias junto con la de adquisición de los contenidos y el alcance de los objetivos marcados la utilizamos para ver los logros obtenidos por los estudiantes, por lo que es fundamental para los docentes comprender cómo medimos y saber medir esas competencias, valorar la información que nos aporta y estar al corriente de si esos instrumentos de medida son válidos y fiables. Pero lo difícil aquí es seleccionar las pruebas para medir esas competencias, y evaluarlas. Está claro que la evaluación de competencias está de rabiosa actualidad, ya sea la evaluación del grado de logro de las competencias por parte de los alumnos en las evaluaciones realizadas en el centro, de las pruebas de diagnóstico o de otro tipo de pruebas y evaluaciones externas, que acaban indicando el logro académico conseguido y que irá en su expediente académico de por vida.

Y es entonces cuando llega el gran dilema relativo a cómo se obtienen las puntuaciones, la información proporcionada por las mismas, la diversidad de jueces a la hora de evaluar y si difieren los resultados de unos a otros, si son fiables o no las pruebas, hechos que ponen a veces en evidencia este tipo de evaluaciones y que nos hacen dudar en multitud de ocasiones de la fiabilidad de las pruebas. Al mismo tiempo nos hacen reflexionar en las posibles líneas de investigación que podemos desarrollar al respecto, para que la mejora de estas pruebas adquieran de este modo una mayor validez.

Para medir este saber hacer que son las competencias, necesitamos en primer lugar planificar y estructurar las tareas para obtener la información necesaria y a partir de ese momento empezar a construir la respuesta explicando el proceso seguido, integrando los conocimientos y la información que se tenga en cada momento.

Además la evaluación siempre va unida a lo que se enseña pues están íntimamente relacionadas las dos partes: si no enseñamos algo, ¿debemos evaluarlo? Quizás el alcance real de la evaluación de las competencias sea ese, porque no podemos simular todas las situaciones de la vida real en el aula, lo que debemos hacer es preparar a los estudiantes para que aprendan a encontrarse con distintas situaciones, desconocidas en muchas ocasiones, y puedan enfrentarse a ellas de manera competente. En consecuencia, a la hora de evaluarlos deberemos enfrentarlos a una situación nueva para ver lo competentes que pueden llegar a ser, y de esta manera evaluarlos deberemos enfrentarlos algo que no se ha enseñado realmente: se les evalúa acerca de si son competentes ante una nueva situación, aplicando todo lo que se les ha enseñado académicamente.

Las pruebas de evaluación han ido cambiando y evolucionando en las últimas décadas, desde el uso únicamente de pruebas de elección múltiple, a redacciones, escritura de cartas, preguntas de respuestas cortas, resolución de problemas, elaboración de proyectos, portafolios y otras muchas opciones. Para medir el resultado de cada una de las pruebas se buscaba una respuesta correcta o aproximada dependiendo del tipo de prueba, y lo que realmente se pide es que el que se examina resuelva o realice una tarea en un periodo de tiempo determinado. El cambio producido se debe a la creencia de que el uso exclusivo de pruebas de elección múltiple no es lo más adecuado para evaluar, aunque quizás el término medio en mi opinión y experiencia, sería una combinación de varios tipos de pruebas para una buena medida de las competencias. Desde mi punto de vista se debería incluir junto con estas pruebas otras del tipo de resolución de problemas y redacción, entre otras, pues estas últimas requieren elaborar una respuesta más extensa, que desarrollan más habilidades aparte del pensamiento crítico.

En consecuencia, la evaluación en educación debería realizarse aproximándola a situaciones y actividades a las que los alumnos tendrán que enfrentarse en un futuro, demostrando y aplicando sus conocimientos y habilidades a situaciones reales o a simulaciones de la vida real, implicando a los estudiantes en procesos en los que ellos mismos puedan ver la utilidad para que se impliquen en ese proyecto que finalmente será su calificación. Como no puede ser de otro modo, los evaluadores utilizaremos en todas estas pruebas nuestros instrumentos de medida, que explicaré más adelante, entre los que destacan la observación directa y sistemática, listas de

control, anecdotarios, entre otros, para conseguir una evaluación más certera, puesto que es fundamental comprender cómo obtenemos estas puntuaciones y cómo recogemos la información necesaria para llegar a ellas, así como saber cuáles son los instrumentos adecuados para cada prueba.

9.1 ASPECTOS CLAVE A TENER EN CUENTA EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Con todo lo visto y explicado anteriormente, parece que se antoja tarea harto difícil el evaluar las competencias, sobre todo si vemos los cambios de tipos de prueba que se han producido a lo largo de las últimas décadas, la falta de unanimidad a la hora de realizarlas y corregirlas, y de un largo cúmulo de causas que nos podrían inducir a pensar que este tipo de evaluaciones parecen ser una tarea inalcanzable.

Para ello, se hace imprescindible el seguir una serie de recomendaciones realizadas por múltiples autores que han investigado en esta materia y que nos pueden ayudar a evaluar de la mejor manera posible las competencias básicas. Para estas recomendaciones voy a seguir unos principios sugeridos a tener en cuenta a la hora de evaluar por competencias elaborados por Villa y Poblete (2011) haciendo una síntesis de sus recomendaciones. Si bien estos principios quizás están un poco más enfocados, a la educación universitaria, muchos de ellos por no decir todos, se pueden aplicar en los distintos niveles y etapas educativos, con ciertos matices claro está, pero que en esencia nos pueden ayudar a los docentes a diseñar la evaluación de competencias en cada nivel.

1. La evaluación de las competencias resulta más adecuada y efectiva si se hace de forma integral y no de manera separada por cada uno de los elementos que la constituyen, como son los conocimientos teóricos y aplicados, actitudes, valores, etc.
2. Los instrumentos y técnicas de evaluación de competencias más relevantes son todos los que nos faciliten y garanticen la recogida de información y de

evidencias de los recursos de competencia, tales como mapas conceptuales, observación directa en simulaciones, entrevistas, portafolio, entre otros.

3. Al estudiante se le evalúa cada competencia en función de los criterios y estándares establecidos con antelación, referenciados a unos objetivos y niveles considerados y no en referencia a lo que consiguen o no consiguen sus compañeros ni al rendimiento medio del conjunto de alumnos.
4. Es necesario definir perfectamente el proceso de evaluación puesto que este condiciona la forma de estudio de los alumnos, de tal manera que este proceso facilite el desarrollo y adquisición de cada una de las competencias. La manera de evaluar que los docentes establezcamos favorecerá un tipo de aprendizaje u otro, refiriéndose en este caso al aprendizaje superficial, que se vincula con el conocimiento memorístico y que se centra las lecciones del profesor, y el aprendizaje profundo que es un aprendizaje enfocado y favorecedor del trabajo independiente del discente y que es fundamental para el *lifelong learning* y que por lo tanto, desarrolla unas habilidades intelectuales más profundas y duraderas.
5. La evaluación integrada de las competencias favorece un aprendizaje más adecuado, de esta manera los estudiantes deben empezar a entender que el aprendizaje es un ciclo sistemático que debe facilitarles a la larga el manejo eficaz de sus conocimientos ante la resolución de la diversidad de problemas ante los que se puedan encontrar. De esta forma se integran los conocimientos, actitudes y valores actuando de manera conjunta con los procesos cognitivos que los alumnos utilizan durante su aprendizaje.
6. Dentro de las competencias a evaluar hay algunas que pueden resultar más difíciles que otras, debido a que en unas están más integrados y concentrados diversos conocimientos, habilidades y valores que en otras. Además la evaluación no se debe centrar en valorar lo menos difícil de alcanzar pues entonces este proceso irá deteriorándose y no nos servirá para nada, ya que se producirá un daño al mismo sistema de evaluación y a los resultados obtenidos por nuestros alumnos y de esta manera el aprendizaje basado en competencias elaborado y llevado a cabo por los maestros sería carente de

sentido. Aunque bien es verdad que en la práctica real nos encontramos con que nos es difícil evaluar las competencias, lo que debemos hacer como docentes es hacer un seguimiento lo más exhaustivo posible del aprendizaje de nuestros alumnos, orientándoles y animándoles en todo momento para que consigan lograr la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.

7. Para evaluar por competencias se deben tener claramente y explícitamente definidos los criterios de evaluación. Esta evaluación no puede ser producto de la casualidad. La evaluación es una parte fundamental del proceso educativo y además acaba siendo la que orienta el aprendizaje del estudiante, puesto que según evaluemos se orienta el aprendizaje y el estudio de una manera diferente. Es por lo que debemos tener claramente definidos los criterios de evaluación, pues si solamente basamos la evaluación en los conocimientos que pretendemos que alcancen nuestros alumnos, el proceso de evaluación será totalmente diferente al de evaluar las competencias, pues en ellas tenemos que evaluar multitud de elementos que engloban el termino competencia como habilidades, conocimientos, actitudes, valores, enfrentamiento a situaciones reales entre otros.
8. La autoevaluación será un elemento fundamental de la evaluación competencial, pues en ella va implícita la autocrítica que puede llegar a ser crucial cuando en el futuro desarrollen una carrera profesional y sean capaces de reconocer los errores y poder aprender a mejorar a lo largo de la vida. Todo este proceso de autocrítica requiere cierta práctica durante la formación académica y es una competencia a llegar a adquirir, para poder llegar a aprender a aprender.
9. El que los estudiantes participen en el proceso de evaluación es muy importante para desarrollar su autonomía, pues de esta manera irán siendo conscientes de sus progresos y se darán cuenta de cuando no están consiguiendo lo que se pretende, haciéndoles cambiar de actitud con la inestimable ayuda del profesor que les ayuda a evolucionar y a mejorar. Esta participación en la evaluación añade objetividad a las pruebas y un incremento de la eficacia de la misma a través del diálogo y la reflexión.

10. Para evaluar las competencias es imprescindible el fijar unos indicadores o estándares de evaluación, que nos permitan hacer una valoración de los mismos. Este punto es importante puesto que desde estos estándares de evaluación podremos obtener las evidencias que nos permitan evaluar si un alumno consigue, adquiere o desarrolla una competencia o no. Es por lo que para evaluar las competencias debemos planificar esos indicadores o estándares de evaluación para poder establecer un sistema de calificación que se adecúe a los resultados de aprendizaje esa competencia. Dichos estándares de evaluación nos sirven de ayuda tanto al profesor como al alumno, para poder llevar a una calificación numérica todo el proceso de aprendizaje.
11. En la evaluación competencial tenemos que tener en cuenta también la experiencia personal, por ser la síntesis del conocimiento, mediante la reflexión de las personas implicadas en este proceso, para así desarrollar las competencias pudiendo de esta forma adaptarse a nuevas situaciones de la mejor manera posible.
12. Como también he mencionado brevemente antes, este tipo de evaluación modifica el papel a llevar a cabo por el profesor, que antaño era de mero transmisor de conocimientos y ha pasado a ser en la actualidad un facilitador de los mismos, animando y ayudando en todo momento a que el alumno aprenda de manera continuada.

Una vez hechas estas consideraciones de principios y aspectos clave para evaluar competencias, realizando una síntesis de los principios de Villa y Poblete (2011), voy a pasar a explicar en el siguiente punto algo que avance en uno de ellos, que son las técnicas en instrumentos para evaluar las competencias básicas. Para ello me basaré en varios artículos, libros, legislación vigente, además de las diferentes técnicas que he utilizado en mi propia experiencia como profesional de la docencia en los últimos años.

9.2 TÉCNICAS, METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR COMPETENCIAS

Con todo lo explicado hasta ahora respecto a las competencias y a su evaluación, tenemos que avanzar refiriéndonos a las características, estrategias, técnicas e instrumentos para evaluar las competencias básicas como elementos fundamentales de la evaluación.

En el actual sistema educativo la evaluación es un elemento curricular de gran importancia, e imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza. Aunque el currículo no concreta exactamente como evaluar las competencias básicas, podemos extraer de él ciertas ideas que nos pueden ayudar a la hora de evaluarlas. La objetividad de la evaluación depende de la claridad de los criterios, estándares de aprendizaje evaluables, indicadores de la evaluación y de la precisión de las técnicas de evaluación que utilicemos. En el caso de las competencias, al ser un elemento en cierto modo novedoso, habrá que adoptar nuevas metodologías participativas que nos hagan utilizar el mayor número de recursos posibles, sin dejar de lado las técnicas, estrategias, métodos e instrumentos más clásicos siempre que puedan ser efectivos.

Para llevar a cabo una correcta evaluación es necesario cumplir una serie de principios básicos como son la continuidad, sistematicidad y flexibilidad. Estos principios hacen referencia a los siguientes aspectos:

- La continuidad se refiere a la necesidad de entender la evaluación como un proceso en el que podemos diferenciar un momento inicial, procesual y final. La evaluación continua da lugar a un proceso que se realiza a lo largo de todo el periodo de tiempo que dura la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo así, introducir los necesarios reajustes, y ofreciendo información al docente para mejorar la intervención sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en cualquier momento de la actuación.
- La sistematicidad alude a la necesidad de plantear la forma de seguimiento de acuerdo a un plan previamente trazado.
- La flexibilidad se refiere a la posibilidad de utilizar en el proceso evaluador diversas técnicas e instrumentos de registro y como ya he aclarado anteriormente permite introducir cambios continuamente. Por lo tanto,

principalmente me basaré en este principio para desarrollar este punto para indicar diversas técnicas e instrumentos que se apoyan los unos en los otros.

Sin embargo, al igual que las competencias mantienen un carácter inclusivo, para realizar una correcta evaluación debemos tener en cuenta todos los principios, permitiendo así aportar una mayor globalidad y objetividad.

“La objetividad de la evaluación depende básicamente de dos factores, por lo demás estrechamente relacionados: el grado de claridad con que aparecen definidos los criterios e indicadores cuyo contraste permite formular el juicio valorativo; y la precisión y fiabilidad de los procedimientos e instrumentos utilizados para determinar la presencia o ausencia de los indicadores en las producciones de los alumnos”. (Coll, Martín y Onrubia, 2002).

El currículo indica los elementos necesarios a evaluar, pero no determina explícitamente cómo evaluarlos, por lo que es imprescindible realizar una selección, recogida y análisis de la información adecuada. La mejor forma de realizar este proceso es utilizando una diversidad de técnicas, instrumentos de registro variados, e incluso, mediante la aportación de diferentes agentes evaluadores, que nos permitan recoger el mayor número de datos útiles para poderlos evaluar. Sin embargo, el currículo sí que indica cuales son los documentos oficiales de evaluación (Real Decreto 126/2014, artículo 16, disposición adicional cuarta). “Los documentos oficiales de evaluación son el expediente académico, las actas de evaluación, los documentos de evaluación final de etapa y de tercer curso de Educación Primaria, el informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa, el historial académico, y en su caso el informe personal por traslado”.

Pasaré a explicar brevemente cada uno de ellos tomando como referencia el Real Decreto 126/2014:

- Expediente académico: en este documento se deben incluir los datos del centro, del alumno y la información sobre la evaluación del discente. “La custodia y archivo de los expedientes académicos corresponde a los centros escolares. La cumplimentación y custodia del expediente académico será supervisada por la Inspección educativa” (artículo 16).

- Actas de evaluación: se extenderán para cada curso y se cerrarán al terminar el período lectivo ordinario y en la convocatoria de las pruebas extraordinarias, cuando existan. Las actas de evaluación están formadas por los nombres de los alumnos del grupo clase, los resultados de la evaluación de las materias y las decisiones sobre promoción y permanencia. Deben ser firmadas por el tutor del grupo y supervisadas por el director del centro.
- Documentos de evaluación final de etapa y de tercer curso de Educación Primaria: informe que incluye los resultados obtenidos por el alumno en cada una de estas pruebas de evaluación de competencias. Estas pruebas comenzarán a realizarse en el presente curso (2014-2015), teniendo en cuenta el calendario de aplicación de la LOMCE, por lo que este curso solo deberá realizarse en tercero de Educación Primaria.
- Informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de etapa: informe que recoge los resultados obtenidos al finalizar la etapa de educación primaria y que será entregado al centro de educación secundaria donde el estudiante continúe su formación.
- Historial académico: es el documento oficial que refleja los resultados de la evaluación y las decisiones sobre el progreso de los alumnos en toda la etapa de Educación Primaria. Debe tener el visto bueno del director y conlleva el valor acreditativo de los estudios realizados. Recoge los datos identificativos del estudiante, las asignaturas cursadas en cada curso, los resultados de la evaluación en cada convocatoria, las decisiones sobre la promoción y permanencia, las calificaciones obtenidas en cada una de las áreas, el nivel obtenido en la evaluación final de la Educación Primaria, los cambios de centro, medidas curriculares y organizativas aplicadas y las fechas en que se han producido cada uno de los datos incluidos en este documento.

La custodia del historial académico la posee el centro educativo donde el alumno esté escolarizado. Al finalizar la etapa de Educación Primaria se entregará a los padres, madres o tutores del alumno el historial académico, y se enviará una copia al centro de Educación Secundaria, donde el alumno continúe su formación junto con el informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de la etapa.

Si un alumno se traslada a otro centro para continuar los estudios de una etapa educativa, el centro de origen remitirá al de destino, el historial

académico del estudiante junto con el informe personal de traslado. La matriculación adquirirá carácter definitivo una vez recibida la copia del historial académico.

- Informe personal por traslado: Cuando un alumno se traslada a otro centro para continuar sus estudios sin haber terminado el ciclo de la Educación Primaria, se realizará el informe personal por traslado que incluye los resultados de las evaluaciones que se hubieran realizado, la aplicación de medidas organizativas y curriculares, si hubieran sido necesarias, y todas las observaciones necesarias sobre el progreso general del alumno. Este informe será elaborado y firmado por el tutor, con el visto bueno del director e incluirá las aportaciones facilitadas por los profesores de todas las áreas que le impartan clase.

“Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos oportunos para garantizar la autenticidad de los documentos oficiales de evaluación, la integridad de los datos recogidos en los mismos y su supervisión y custodia. (...). El historial académico, y en su caso el informe personal por traslado, se consideran documentos básicos para garantizar la movilidad del alumnado por todo el territorio nacional.

Los resultados de la evaluación se expresarán en la Educación básica en los términos Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas, Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas. Dichos términos irán acompañados de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez”, tal y como indica el artículo 16 del Real decreto 126/2014.

La estrategia metodológica para evaluar el proceso de adquisición de las competencias debe incluir una visión global y continua desde un punto de vista inicial, procesual y final, ya que el aprendizaje por competencias no termina en la educación obligatoria, sino que continúa a lo largo de la vida. Tal y como indica la LOMCE: “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la

constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona”. Aún así se tendrán en cuenta los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer y sexto curso de Educación Primaria, para tomar las medidas oportunas en el caso de no alcanzarse las competencias.

La metodología principal para evaluar competencias está basada en un enfoque cualitativo, de tal forma que las pruebas a realizar se centrarán en la adquisición de competencias midiendo los resultados del proceso de aprendizaje. La superación de estas pruebas, tendrá un resultado exitoso si mantenemos un aula dinámica en el que los alumnos estén activos. De tal forma, el aprendizaje irá aumentando día a día y tanto docentes como alumnos deberán conocer la información del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las aportaciones de Coll y Onrubia (2002).

Sin embargo, no podemos olvidarnos de la evaluación cuantitativa. Es necesario diferenciar entre evaluación y calificación. Evaluar es indicar el valor de una cosa, los resultados que extraemos deben apoyarse en los criterios de evaluación del área o asignatura que se pretende evaluar y en los estándares de aprendizaje evaluables que marca la LOMCE. Por otro lado, calificar es apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo, expresar si el alumno ha adquirido el grado de suficiencia de los conocimientos mediante una prueba o instrumento de evaluación. Aún así, la información sobre la adquisición de las competencias se hace en términos cualitativos. “La evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas” (Villa y Poblete, et al, 2007).

Por otra parte, las técnicas e instrumentos de evaluación deberían cumplir criterios como:

- Ser variados, para poder contrastar los datos de evaluación referidos a similares aprendizajes obtenidos a través de diferentes instrumentos.
- Dar información concreta sobre lo que se pretende, de tal forma los resultados evaluados sean fiables y objetivos.

- Ser aplicables a situaciones cotidianas escolares.
- Ser funcionales, ya que una vez que los aprendizajes hayan sido adquiridos es posible evaluar la transferencia de los aprendizajes en distintos contextos.
 “Las instituciones de educación media y superior se enfrentan constantemente a los desafíos que representan preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento y poder así incrementar su empleabilidad. El sistema de formación necesita, por tanto, centrarse en proporcionar una base consistente de competencias también genéricas donde enmarcar no solo la capacidad de innovar sino también la capacidad de adaptarse de forma rápida y eficaz a los cambios utilizando y actualizando constantemente las competencias requeridas en su vida laboral”. (Villa y Poblete, 2001)

Estas características (Casanova, 1996; Sevillano García, 2007) se concretan en técnicas e instrumentos de evaluación interrelacionados entre sí, como:

- La observación, que es una de las técnicas más utilizadas y apropiadas para la recogida de información sobre el aprendizaje por competencias, posee un carácter continuo y significativo. Casanova la define como “examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios” (Casanova, 1996). Para que la observación sea completa diferenciamos entre observación directa, cuando el profesor observa los procesos en los que el alumno construye su aprendizaje, estando presentes ambos; y la observación indirecta cuando se valora el resultado de las tareas que lleva a cabo el alumno.
- La entrevista es otra de las técnicas definidas por Casanova, conversación intencional (Casanova, 1996). De esta conversación podemos extraer información sobre opiniones, motivaciones de los alumnos, actitudes, problemas... tanto de alumnos como de familias u otras personas que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La entrevista puede ser abierta, cuando se realiza de forma espontánea, sin utilizar guión; semiestructurada, en el caso de tener un pequeño guión que puede ser variado

a lo largo de la conversación; o la entrevista estructurada, cuando seguimos un cuestionario a modo de guión a lo largo de la conversación. Frente a este último caso, en múltiples ocasiones se utiliza una entrevista informal, mediante la cual, sin ninguna planificación previa, se recoge información sobre un hecho puntual.

La recogida de datos sobre las competencias adquiridas por los alumnos deben ser analizados, y sirven para averiguar cómo y qué aprende el alumno y donde están los errores y dificultades de aprendizaje. El análisis y la interpretación de datos necesitan técnicas que aporten una mayor objetividad a la evaluación. Un ejemplo de esto es la triangulación.

- Triangulación: es una técnica que permite evaluar el aprendizaje desde diferentes enfoques y fuentes de información, de tal forma que permite realizar una evaluación integral de los aprendizajes, además de emitir un juicio de valor y una toma de decisiones más ajustada. Toda esta metodología necesita de instrumentos concretos que garanticen la adquisición de un aprendizaje competencial.

Debido al carácter continuo y formativo de la evaluación, esta se realizará simultáneamente a la actividad del alumno, observaremos y registraremos los datos que nos garanticen que los alumnos construyen su aprendizaje.

Por lo tanto, entre las técnicas fundamentales para recoger datos en la evaluación, encontramos la observación sistemática, cuestionarios escritos, intercambios orales, grabaciones, portafolio, rúbrica, etc, que explicaré un poco más adelante.

Gracias a la inclusión de las competencias básicas hoy en día nos enfrentamos a aprendizajes procedimentales, que en numerosas ocasiones son difícilmente evaluables con pruebas escritas, por lo que el docente necesita utilizar distintos instrumentos de evaluación. A continuación señalaré algunos de ellos.

- La rúbrica, que es un instrumento que se utiliza para medir el nivel de dominio de un proceso de aprendizaje y de una tarea realizada por el alumno. Se trata de una herramienta para realizar evaluaciones objetivas ya que en ella se desglosan los indicadores de evaluación en distintos niveles de

consecución, estos podrían ser: poco, regular, adecuado, bueno, excelente. La rúbrica se ajusta al carácter formativo de la evaluación puesto que permite que el alumnado esté informado de su progreso. Es necesaria la referencia de los niveles de dominio de la rúbrica, debido a que nos informarán del nivel competencial en el que se encuentra el alumno, teniendo como referencia el nivel inferior y superior.

- Listas de control cualitativas, que informan sobre la adquisición o no de diferentes indicadores de evaluación con los que se evaluará el aprendizaje a desarrollar.
- Las escalas de estimación, que señalan el grado de adquisición de las diferentes competencias.
- Fichas de seguimiento, que permiten al docente indicar el grado de consecución de diferentes indicadores relacionados con las competencias.
- Fichas de autoevaluación, que permiten a los alumnos identificar como consiguió realizar una tarea determinada, cuando y como puede mejorarlas.
- El portfolio o portafolio, que permite introducir cambios en el proceso de aprendizaje. Las producciones realizadas por el alumno informan de la adquisición de las competencias básicas en una materia. El alumno puede observar sus avances y logros, ya que conoce previamente los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación y de calificación. De tal manera, los diferentes elementos están interrelacionados y aportan una visión global en contraposición con otros instrumentos de evaluación tradicionales, donde la visión es claramente más fragmentada. En su utilización es necesaria la observación, ya que debemos comprobar la calidad del trabajo.
- La resolución de ejercicios y problemas es otra de las pruebas objetivas para valorar los conceptos básicos mediante ejemplos prácticos, a través de la resolución de ejercicios y problemas seremos conscientes de los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos.
- El análisis del caso, profundizando aún mas desembocamos en esta técnica mediante el informe de resolución de un caso individual o grupal podremos comprobar el nivel de conocimiento y evaluar las habilidades para el análisis y la escritura tratando temas de actualidad en un área o asignatura.
- El aprendizaje colaborativo, que está indicado para conocer el nivel de aprendizaje de conocimientos, habilidades y comportamientos después de la

interacción e intercambio de opiniones y aprendizajes de los alumnos, se realiza en grupo y los componentes del mismo pueden estar implicados en la evaluación.

- Aprendizaje orientado a proyectos, que facilita la fluidez del conocimiento y las habilidades, el alumno amplia y completa sus aprendizajes.
- Mapas conceptuales, mediante un gráfico complejo nos permite comprobar la contextualización de lo aprendido y aumentar la profundidad del aprendizaje.

Siguiendo a Villa y Poblete (2011), las técnicas e instrumentos más indicados para evaluar competencias serán las que garanticen la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como el portafolio, los mapas conceptuales, la observación sistemática, entrevistas.

Toda la información analizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en la lista de control masivo, una herramienta muy eficaz que engloba las calificaciones obtenidas en las diferentes rúbricas y listas de control. Por lo tanto, dispondremos de datos recogidos de diferentes tareas realizadas por los estudiantes para alcanzar los criterios, los estándares o las competencias a evaluar. Para terminar de evaluar utilizaremos estos instrumentos, en los que recogeremos datos de las pruebas escritas u orales, cuaderno del alumnado, exposiciones, mapas conceptuales, etc. Debemos ser coherentes a la hora de elegir la técnica para evaluar las diferentes competencias. No todas las competencias requieren el mismo instrumento de evaluación, si bien algunos se pueden utilizar al evaluar diferentes competencias, otras técnicas resultan más específicas, seleccionando adecuadamente la actividad de la forma más precisa.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta esta amplia visión de la evaluación, para el desarrollo competencial es imposible utilizar solamente una forma de evaluación, por lo que destacamos las tres siguientes:

- La heteroevaluación, es decir, aquella evaluación en la que una persona realiza una valoración sobre el trabajo de otra. Este tipo de evaluación es la que suele utilizar el profesor respecto a los aprendizajes de su alumnado. También debemos considerar que esta heteroevaluación pueda utilizarla el alumno para evaluar al profesorado.

- La coevaluación, mediante la cual el aprendizaje de un alumno es evaluado por sus propios compañeros. El impulso de las competencias ha permitido tener en cuenta otras formas de evaluar, como es este caso. Una de las ventajas de la coevaluación es que el alumnado se involucra en el proceso educativo, haciéndole más crítico y ampliando sus aprendizajes.
- La autoevaluación, no nos podemos olvidar de esta forma de evaluación, ya que permite que el alumno se evalúe a sí mismo favoreciendo la autocrítica y la responsabilidad, entre otros valores. Parafraseando a Villa y Poblete (2011), están de acuerdo en que el enfoque del aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la responsabilidad de aprender del alumno y el progreso de sus competencias desde sus aprendizajes iniciales.

Necesariamente, muchos de los aprendizajes por competencias son a la vez procedimentales por lo que no es fácil evaluarlos, ya que las pruebas escritas no nos aportan una absoluta comprobación de su adquisición. De ahí el hecho de recalcar el uso de un proceso evaluador de forma cualitativa que permita informar al alumnado sobre los aprendizajes que son imprescindibles y sobre el grado de competencias que se le va a exigir. La buena elección de los instrumentos de evaluación hace posible que tengamos unas informaciones lo más precisas posibles sobre nuestros alumnos, para ello debemos poner al alumno frente a una situación problemática que esté obligado a resolver mediante las estrategias adquiridas en su aprendizaje.

Por otro lado, en la sesión de evaluación es importante calificar el proceso de aprendizaje del alumnado y la adquisición de las competencias básicas. Para ello el tutor recogerá las informaciones que cada docente haya recopilado sobre sus alumnos. En esta sesión debemos comentar los distintos aspectos sobre la adquisición de las competencias básicas, junto con el resto de elementos curriculares, es decir, objetivos, contenidos y cumplimiento de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable. Cuantos más datos tengamos sobre el grado de consecución de una competencia, más objetiva será la evaluación.

Una buena evaluación nos permite conocer las dificultades que se plantean para adquirir las competencias. La mayor dificultad con la que nos encontramos no es cómo se desarrollan las competencias, sino como se evalúan, de tal forma que el profesor debe evaluar su propia práctica docente y establecer propuestas de mejora,

que permitan que los alumnos alcancen un aprendizaje competencial. Esta labor, a la vista de lo explicado anteriormente, se antoja como una tarea dificultosa debido a que las competencias básicas indicadas en el currículo tienen que ajustarse a las características psicoevolutivas de los alumnos. Esto permitirá a los alumnos avanzar en su aprendizaje, ya que el aumento de sus logros le aportará una confianza para seguir ampliando su desarrollo como persona en la sociedad actual.

10. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LAS PRUEBAS DE COMPETENCIA EN EDUCACIÓN

La medida de una competencia pasa por la comprobación del grado de ejecución y dominio de esa competencia, por la necesidad de medición del constructo y el dominio de contenidos propios del constructo evaluado. La competencia mide un determinado saber hacer que es preciso definir (Castro, 2011).

La evaluación de competencias es un tema que está muy de actualidad. En estas evaluaciones se demanda la necesidad de evaluar altas habilidades cognitivas, como pueden ser la estructuración de tareas y planificación de las mismas; el cómo se obtiene la información; los procesos de construcción de las respuestas y cómo se integra todo ello en el conocimiento y las destrezas del alumno para obtener los resultados esperados. Otro aspecto importante a la hora de evaluar es que los criterios de evaluación intervienen de manera clara en la selección de contenidos. Necesariamente, la evaluación de competencias debe mejorar así, las medidas de logro académico, influenciado también por las evaluaciones internacionales como por ejemplo PISA, entre otras que hablamos anteriormente.

La finalidad de las evaluaciones educativas es obtener información de los conocimientos que los estudiantes han adquirido y de lo que saben hacer. Como dice Castro (2011), a todos los profesores nos gustaría tener una *regla* que se aplicara directamente al cerebro de nuestros alumnos y que nos indicara lo que este sabe y puede hacer. Evidentemente esta *regla* no existe, y lo que debemos realizar como docentes, es intentar fabricar esa *regla* que nos propicie los instrumentos técnicos y metodología necesarias, para poder hacer una medición lo más justa posible de los aprendizajes adquiridos por nuestros alumnos.

Las prácticas de evaluación han evolucionado desde el uso casi exclusivo de los test formados por ítems de elección múltiple, a la combinación de formatos múltiples incluyendo las tareas de desempeño (Martínez, 2010), para lo que los docentes hemos tenido que diseñar diferentes pruebas acordes a lo que pretendemos evaluar, y sirviéndonos de diferentes técnicas para recoger datos como hemos visto en el punto anterior.

La construcción de este tipo de escalas de medición de las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por nuestros discentes, nos hace emitir un resultado final en forma de calificación, que es la que nos permite evidenciar que el alumno ha adquirido esas competencias. Para ello debemos acumular evidencias a través de los estímulos de nuestros alumnos, a partir de las respuestas que nos van ofreciendo, e ir seleccionando las que realmente nos van aportando información, diferenciando entre la válida y la que nos resulte innecesaria, que nos permita representar la misma en el momento de haber adquirido una competencia o un conocimiento. De esta forma debemos diseñar las tareas adecuadas que nos permitan observar esas evidencias de conocimiento de los alumnos, a la par que disponer de los medios de representación e interpretación de esas evidencias. En líneas generales, esto podría ser lo que se denominaría triángulo de la evaluación según el *National Research Council* (2001), observación, cognición e interpretación (Artavia, 2013), con las que deberíamos construir nuestras pruebas de evaluación de competencia.

Las pruebas de competencia precisan que los alumnos construyan las respuestas a multitud de situaciones. Uno de los problemas con los que nos encontramos es que estas pruebas en general están diseñadas para ser escritas, hecho que puede cuestionar el uso de las mismas, puesto que lo que se trata en general con la adquisición de las competencias, es que se desenvuelva en diferentes situaciones. Luego creo que este tipo de pruebas se debe complementar con otras y no simplemente con las escritas, que permitan comprobar de otras formas diferentes el logro de estas. El problema es que este tipo de pruebas no escritas no suelen estar diseñadas, luego nos enfrentamos quizás a un problema en el que la falta de materiales de otro tipo, haga que existan ciertas lagunas en la evaluación de las competencias, hecho que debemos solventar como docentes, diseñándolas como he señalado anteriormente.

Para explorar los rasgos psicométricos más importantes de la evaluación de competencias, me centraré en algunas de las características más importantes, de las sugeridas por Viswesvaran, (2001, pp 117,118) y de acuerdo con Castro (2011), como son: la relevancia de lo que se va a medir; la fiabilidad de las mediciones; la capacidad de discriminación entre evaluados; la estandarización de la medida, pudiendo así comparar las puntuaciones entre individuos y la validez de las estas medidas.

Antes de adentrarme en hacer una explicación de esas características, me gustaría hacer una breve explicación acerca de los test de desempeño, de acuerdo con Martínez (2010). Muchos profesionales de la psicología consideran los test de elección múltiple como un sinónimo de los test estandarizados. Este hecho puede estar en parte justificado por los test de inteligencia existente en esta rama de la psicología, como pueden ser los test de inteligencia entre otro tipo de pruebas. Pero bajo el nombre de test estandarizados subyacen otro tipo de pruebas con otros formatos, y que pueden expresar distintas propiedades psicométricas. Dentro de este tipo de pruebas es donde se encuentran los test de desempeño, entre los que se encuentran los ensayos, proyectos, simulaciones de trabajo, por nombrar algunos, y que requieren un mayor esfuerzo cognitivo que los test de elección múltiple, puesto que demandan de una mayor abstracción en cuanto a planificación, orden y desarrollo de la respuesta al problema o a la tarea que se plantea en la prueba. Puesto que estas pruebas pueden ser de muy diferente factura, una definición apropiada sería la siguiente: “los test de desempeño son procedimientos estandarizados de evaluación en los que se demanda de los sujetos que lleven a cabo tareas o procesos demuestren su capacidad para aplicar conocimientos y destrezas a acciones en situaciones simuladas o de la vida real” (Martínez, 2010).

Los test pueden ser tan diversos como lo que queramos evaluar, pero en todos los casos se pretende que el evaluado produzca durante un tiempo determinado algo, que esté relacionado con los criterios de rendimiento establecidos. Los avances experimentados en la psicología cognitiva fueron un detonante importante para la inclusión de los test de desempeño en las evaluaciones. Este tipo de test se incluye en las evaluaciones internacionales como TIMMS y PISA, llevadas a cabo por la IEA y la OCDE respectivamente. En España también se han utilizado en las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo por en el Instituto de Evaluación.

Una vez aclarado qué es un test de desempeño en lo que se refiere a las características psicométricas de las pruebas de evaluación, retomare el trabajo refiriéndome a las características sugeridas anteriormente, desglosándolas en los siguientes puntos.

10.1 RELEVANCIA DE LAS MEDICIONES

Comenzaré con el primer punto en el que es preciso definir las tareas que queremos medir. Estas tareas deben estar estandarizadas para que sean válidas, fiables, equitativas y legalmente defendibles. En el caso de las competencias en educación y con el desarrollo de la LOMCE, se deben seguir los estándares de aprendizaje evaluable, y podríamos basarnos conjuntamente con los *Standards for educational and psychological tests* (AERA, 1999) que define también la validez de las puntuaciones de los test de desempeño.

El desarrollo del proceso de medida de las tareas propuestas, pasa por construir unas relaciones entre las tareas que se quieren medir y las respuestas que observamos con diferentes estímulos. Todo este complejo sistema hay que adaptarlo a un modelo estadístico, en el que se describen las respuestas que observamos y que deben estar relacionadas con las tareas o test de desempeño de los que hablábamos anteriormente. Este modelo estadístico nos lleva a asignar valores numéricos a la competencia en cuestión que deseamos medir, creando de esta manera un modelo de medida.

Estos modelos estadísticos utilizados para medir las pruebas de competencia, deben tener en cuenta una serie de características específicas de este tipo de evaluaciones. Estas evaluaciones son complicadas de evaluar y en ocasiones se llevan a cabo de forma progresiva según va avanzando la adquisición de la competencia a evaluar.

Para conseguir estimaciones de la habilidad o de la competencia de los alumnos se utilizan modelos basados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que desarrollan inicialmente ítems de elección múltiple con respuestas dicotómicas, y que son unidimensionales, es decir, que miden una única habilidad. En comparación con la variedad de pruebas que existen en las pruebas de competencia, existen también los TRI politómicos para ítems con respuesta construida, que son más complejos y es difícil lograr una unidimensionalidad asumida (Reckase, 2009).

Como he dicho estas pruebas miden solamente una habilidad por tarea, por lo que la evaluación de las mismas solo nos medirá la evolución en una sola tarea. La evaluación de competencias generalmente demanda una evaluación de múltiples habilidades, pues para alcanzar una competencia se requiere del dominio de diversas

habilidades para realizar la tarea de forma exitosa. Por esta razón, este tipo de pruebas quizás no sean las más adecuadas para la evaluación de competencias, y debemos centrarnos en la incorporación de la multidimensionalidad a estos modelos de respuesta por ítems, que pasarían a denominarse *Multidimensional Item Response Theory* (MIRT). Estos modelos multidimensionales se representan por medio de una metodología que representa el rol de los evaluados en un hipotético espacio cognitivo multidimensional (Reckase, 2009). El uso de estos modelos MIRT, no está demasiado extendido pues aun son muy novedosos y son difíciles de interpretar.

No obstante, aunque de estos modelos unidimensionales y multidimensionales de ítems podamos extraer un modelo estadístico que nos permita establecer una escala de valores a la hora de evaluar las tareas propuestas, para el proceso de construcción de esta graduación, tenemos que definir las unidades de medida junto con la identificación del modelo de medidas (Castro, 2011). Esta escala de medida nos servirá para medir el nivel de cada alumno examinado en función del nivel que adquiere en una competencia, circunstancia por la que las diferentes pruebas que hagamos, serán en cierto modo comparables.

Ahí radica fundamentalmente el problema de la evaluación de competencias, que no es otro que este tipo de pruebas no suelen poder ser comparadas, pues miden situaciones diferentes, que suelen ser fáciles de recordar y no deben ser reutilizadas como se suele hacer con los ítems de elección múltiple que no son tan fáciles de recordar.

10.2 FIABILIDAD

La fiabilidad de las pruebas de evaluación de competencias es un elemento muy importante a la hora de concluir si se han alcanzado los niveles de competencia deseados. Evidentemente en toda prueba siempre puede existir cierto margen de error que se suele concretar estadísticamente con las variaciones que puedan existir.

En alguna ocasión la fiabilidad de las pruebas puede tratarse con la Teoría Clásica de los Test (TCT) (Johnson et al., 2009), pero esta no ofrece un enfoque muy amplio y el margen de error es mayor en pruebas de competencia, por lo que es más común utilizar La Teoría Generalizada (TG) sistematizada por Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam (1972) que es una extensión del TCT y que utiliza análisis de los componentes de la varianza, para hacer estimaciones simultáneas de diferentes fuentes de variabilidad o error sobre las puntuaciones obtenidas (Martínez, 2010).

Si nos ceñimos a las evaluaciones de competencias que es el tema que nos interesa en este caso, las puntuaciones finales se ven afectadas por las tareas incluidas en la prueba y por los evaluadores encargados de corregirlas. Es entonces cuando las aportaciones de la TG, puede posibilitar la mejora de la fiabilidad a través de la realización de estudios para determinar el número de tareas y de evaluadores necesarios (Martínez, 2010).

Por consiguiente, las fuentes de error más investigadas son las relativas a la tarea y al evaluador, encontrándose que los efectos de las tareas son más críticos que el efecto de los evaluadores, debido a que solo es posible introducir para cada habilidad un número pequeño de tareas a llevar a cabo, con lo que se encuentra una baja consistencia en la relación de las interacciones entre sujetos y tareas propuestas.

En cambio, el efecto de los evaluadores es muy importante tanto a nivel principal como en la interacción que tienen con las tareas. Dependiendo de lo que vayamos a evaluar como correctores, se encuentran diferentes correlaciones entre jueces, dependiendo de si son tareas de escritura que hay más variación que si la tarea tiene que ver con el área de matemáticas o ciencias que tienen menor escritura y entonces la variación existente suele ser más reducida entre los diferentes jueces.

Podemos decir entonces que la variabilidad de las pruebas que hacemos a nuestros alumnos tienden más al error, que la diversidad de correctores que suelen tener un criterio mucho más homogéneo en sus correcciones. Aunque principalmente estas dos variables, tareas y evaluadores, son las más estudiadas en cuanto a las pruebas psicométricas de evaluación de competencias se refiere, también se han investigado otro tipo de variables como pueden ser, los tiempos de medida, el formato de la evaluación, entre otras variables que pueden afectar a las pruebas.

En mi opinión y de acuerdo a lo expuesto en el trabajo, estas dos últimas explicadas son las más importantes, aunque las pruebas no están exentas de otras influencias que pueden ser investigadas en mayor profundidad por parte de la psicología y que en el cómputo global de la evaluación acaban influyendo, a pesar de que esta influencia sea menor.

10.3 EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE LOS TEST DE DESEMPEÑO

Cuando hablamos de que un alumno es competente en un área o asignatura, el hecho de ser competente, debe ser paralelamente medido con los estímulos que provocan las tareas, y la observación que se realiza a través de las evidencias reseñadas por los test y las pruebas que aplicamos.

Anteriormente definí lo que era un test de desempeño según Martínez (2010), que está estrechamente relacionadas con las evidencias de validez. A lo largo de este apartado vamos a revisar las evidencias de validez, en sus tres variantes, evidencias de validez de contenido, sustantiva y externa, por ser las más relevantes, haciendo también unas consideraciones acerca del sesgo y la equidad, que podríamos tratarlas también dentro de este campo de la evaluación.

Las evidencias de validez de contenido se centran principalmente en la relevancia y representatividad del contenido de la evaluación. En los test de desempeño suelen presentarse más a menudo estas características que en los convencionales. Los dos grandes peligros de la validez del contenido en comparación con las pruebas convencionales son la infrarrepresentación del constructo, que se debe normalmente al menor número de ítems incluidos en la tarea, y la varianza irrelevante que se debe principalmente a diversos factores como la elección del tema por parte de los alumnos a los que se les examina, o a los evaluadores, que tienden a prestar atención en aspectos poco relevantes de las respuestas, además de otros pequeños aspectos de menor influencia que estos, que suelen tener menor relevancia.

Como hemos hablado anteriormente, las pruebas de competencia normalmente miden habilidades complejas y de alto nivel cognitivo, por lo que es preceptivo establecer unas evidencias prácticas de los procesos cuando se realizan estas pruebas a los alumnos. Este tipo de evidencias es lo que se denomina validez sustantiva, o del proceso de la respuesta, y aunque son pocas las investigaciones al respecto, Martínez (2010) realiza una pequeña investigación sobre este tema. Un marco teórico interesante sobre este aspecto podría ser el del triángulo de la evaluación al que se refieren (Artavia, 2013) y el *National Research Council* (2001), y del que he hablado anteriormente. También en las evaluaciones de los aprendizajes educativos de este tipo, podrían tenerse en cuenta del mismo modo, las teorías del desarrollo y la progresión del aprendizaje (Briggs, Alonzo, Schwab y Wilson, 2006).

La última de las tres variantes de las evidencias de validez, es la validez externa, que se podría definir como el análisis de las relaciones de las puntuaciones de un test con variables externas (AERA et al., 1999, p.13). Este apartado, dentro de los estudios de validez se utiliza para comprobar si las relaciones de las evaluaciones son consistentes con la teoría sobre la que nos basamos al medir una tarea, de esta manera las tareas medidas con las evaluaciones, se deben correlacionar empíricamente con las variables externas.

Se debe demostrar que la varianza debida al constructo supera considerablemente a la varianza del método o de las tareas. En el entorno de la educación existen pocos estudios sobre estas evidencias, pero sí que es un tema muy investigado en los centros de evaluación, y en el que normalmente se encuentran pocas evidencias, porque suele ser mayor la proporción de varianza ligada al contexto que al producto. Esta causa en ocasiones se atribuye la existencia de deficiencias en los métodos y en su diseño.

Teniendo en cuenta también en este tipo de evaluaciones por competencias el sesgo y la equidad, entendemos por sesgo, la validez diferencial de una interpretación de la puntuación de un test para cualquier subgrupo definible de individuos que realizan el test. La forma de evitar la diferencia de puntuación de estos subgrupos, es utilizando las técnicas de detección del funcionamiento diferencial de los ítems, que nos hace identificar las tareas que pueden contribuir de alguna manera al sesgo. Para este tipo de evaluaciones tampoco hay demasiados estudios, pero los que si se han realizado

en el análisis del sesgo, se encuentran diferencias entre los diferentes grupos, hombres y mujeres, entre distintas etnias... Se encuentran diferencias dependiendo si son test de desempeño o de elección múltiple. Se ha visto que por ejemplo cuando mujeres y hombres obtiene unos resultados parecidos en los test de elección múltiple, las mujeres son superiores en los resultados obtenidos en las pruebas que requiere una respuesta más construida y cuando los las calificaciones son similares en pruebas de respuesta construida, los varones son superiores en las pruebas de elección múltiple (Martínez, 2010)

A modo de conclusión de lo expuesto en este punto, podemos decir que los test de desempeño hoy en día, son una herramienta de evaluación cuyo uso está creciendo. Este tipo de pruebas está generando muchas expectativas por las ventajas que se vislumbran en ellas, como pueden ser simulaciones de situaciones reales, ofrecer la posibilidad de medir habilidades y competencias que en otro tipo de pruebas es difícil de medir, porque mide los procesos y los productos, además de por su valor educativo y formativo y por la detección de los progresos en el aprendizaje del alumno. Este cúmulo de circunstancias las hace imprescindibles en las evaluaciones de hoy en día, en combinación con los test de elección múltiple y con las tareas más tradicionales asignadas a los alumnos que se han venido utilizando, aunque parece que estas pruebas ofrecen solo ventajas y que su uso se está extendiendo, todavía tienen mucho camino por recorrer al no existir muchas investigaciones psicométricas, teniendo diferentes limitaciones, como problemas con la varianza, número limitado de tareas, los sesgos y los costos de corrección. Aunque su validez parece clara, estas evidencias de validez psicométrica se deben investigar más. De todas formas estos test de desempeño no deben ser una sustitución de las pruebas que también se realizan actualmente, sino que se tienen que complementar para obtener una evaluación lo más justa posible.

11. COSIDERACIONES FINALES

Una constante a lo largo de todo este trabajo ha girado en torno a entender mejor las competencias, su evaluación y las dificultades que ha acarreado su introducción dentro de los currículos oficiales de los diferentes países, centrándome principalmente en nuestro país.

Sobre todo a lo largo de estas dos últimas décadas, se ha venido desarrollando la implementación desarrollo y posterior evaluación de las competencias básicas en la educación en nuestro país y en numerosos países de nuestro entorno, sobre todo de la Unión Europea y de los países pertenecientes a la OCDE que ha llevado en la actualidad a hacer que este elemento curricular, sea una parte esencial de todos los sistemas educativos de los países pertenecientes a las organizaciones anteriormente citadas.

Uno de los primeros motivos que me llevó a plantearme la elaboración de este trabajo fue la curiosidad que me suscitó este elemento curricular desde su aparición. Este hecho, que en un principio me pareció una introducción que no tenía una gran validez dentro de las aulas, puede que fuera debido a lo que he expuesto sobre los problemas de implementación de las competencias básicas, que no es otro motivo que lo reacios que somos los docentes en general a la introducción de cambios en nuestra forma de trabajar en las aulas y a los cambios normativos, que en determinadas circunstancias suponen un aumento de la elaboración de documentos que en ocasiones creemos que no tienen sentido.

En los círculos educativos de Educación Primaria este sentimiento estaba muy extendido, aunque pienso que en la actualidad, la práctica totalidad de los docentes, nos hemos adaptado bien al cambio curricular de la introducción de las competencias básicas, y le intentamos sacar todo el partido posible, aunque es verdad que en la actualidad sigue dando algún que otro quebradero de cabeza a algunos, sobre todo en lo referente a como evaluarlos, otro de los motivos por los que me decidí a abordar este tema.

Los objetivos que me marqué cuando empecé este trabajo fue el tener una visión más clara del cómo, cuándo y porqué de las competencias básicas, a la vez que el cómo y cuándo evaluarlas. La calidad y la evaluación de la educación, se han convertido en

unos de los pilares básicos de la educación actual. Hoy en día todo parece haberse convertido en objeto de evaluación en temas educativos, desde el aprendizaje de los alumnos hasta el impacto de las políticas educativas adoptadas. La evaluación se ha considerado en las últimas décadas, como uno de los instrumentos más poderosos para valorar el grado de mejora de la calidad y como un incentivo para conseguirla.

Hay quien piensa que este *boom* de la evaluación se debe a una moda; otros consideran que es producto de las políticas neoliberales; y otros que hay razones de fondo, en relación a los procesos de cambio que han sufrido en los últimos años. De cualquier manera parece haber un amplio acuerdo en conceder gran relevancia al aumento del interés por este ámbito de la educación, como es la evaluación, y concebirla como un componente fundamental en cualquier política educativa que nos permite identificar deficiencias y ponerles solución lo antes posible.

Una de las conclusiones que he sacado a lo largo de este trabajo de fin de máster es la importancia que tiene el origen de las *key competences*, para adecuarlo e introducirlo posteriormente en los currículos, y como a posteriori con los diferentes estudios realizados como el proyecto DeSeCo, llevaron a una elección de las mismas por parte del Consejo y el Parlamento Europeo, para que se introdujeran y desarrollasen en los currículos de los diferentes países, hecho que se ha consumado ampliamente a nivel mundial.

Por otro lado, en lo que se refiere a la evaluación de las competencias, se ha avanzado bastante. Como acabo de señalar, la evaluación vive un auge que ha traído como consecuencia cambios importantes. Estos cambios sufridos en el concepto de evaluación, parten desde que se evaluaba solamente al alumno sin cuestionar nada de su alrededor, hasta la actualidad que se evalúa el conjunto del sistema educativo. Dicha evolución ha implicando grandes transformaciones como son: cambios conceptuales, metodológicos, cambios en la utilización de la evaluación y cambios estructurales, caracterizados todos ellos por el aumento de la inclusión de los mecanismos de evaluación en todos los ámbitos educativos y con una mayor interdisciplinariedad, como he explicado a lo largo del trabajo con la progresión de los cambios normativos referidos a este elemento curricular. El hecho de que la evaluación está en pleno apogeo, se refleja ampliamente, no solo en la evaluación interna, sino con la multitud de evaluaciones externas que se realizan desde niveles

autonómicos, hasta pruebas internacionales como TALIS, PIRLS, TIMMS o PISA, esta última con gran relevancia a nivel internacional y que debido a la comparación de resultados entre los países donde se realiza, en España ha habido muchos debates al respecto generando controversias.

Otra de las conclusiones importantes a las que he llegado con este trabajo es que en el caso de la evaluación por competencias nos queda mucho camino por recorrer, puesto que se advierten diversas carencias en ella, sobre todo a la hora de planificar su evaluación e incluirlas, ya que es mucho más sencillo el introducirlas en las programaciones didácticas que llevarlo a la práctica adecuada de ellas, pues en muchas ocasiones los docentes nos remitimos únicamente a los exámenes basados en contenidos más que en competencias. Estas pueden contribuir, en una perspectiva abierta, a un cambio metodológico en los procedimientos de la evaluación, a condición de que la planificación no quede sólo como un documento burocrático, elaborado como respuesta a requerimiento administrativo.

Este hecho me lleva a reflexionar sobre la evaluación de competencias y en poder abrir una posible línea de investigación en la que se pueda profundizar sobre la evaluación de competencias, para poder llegar a obtener mejores métodos de evaluación, con los que poder incrementar la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos y sobre todo en las competencias en Educación Primaria que es la rama educativa que más me llama la atención al ser mi especialidad en el campo profesional.

12. BIBLIOGRAFÍA

Artavia, Á. (2013). *Incorporación de modelos cognitivos en la evaluación educativa: un enfoque emergente*. REVALUE, 2(2). Consultado el 6 de septiembre de 2014 en <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC. AERA.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2 “Formación centrada en competencias (II)”.

BOTÍA, A. B. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de educación*, (333), 91-116.

Briggs, D. C., Alonzo, A. C., Schwab, C., y Wilson, M. (2006). *Diagnostic assessment with ordered multiple choice items*. *Educational Assessment*, 11, 33-63.

Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 15-31.

Casanova, M. A. (1996). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La muralla.

Castro Morera, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 109-123.

Coll, C., Martín, E. Y Onrubia, J. (2002). *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*, en C. Coll, A. Marchesi Y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación I y II*. Madrid. Alianza Psicológica.

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 50, 50-54.

Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciudanía. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.

Comisión de Comunidades Europeas (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas, 40 pp. Disponible en:

<http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf> (consultado el 15 de septiembre de 2014).

Comisión de Comunidades Europeas (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B “Competencias Clave”).

Cronbach, L. J.; Gleser, G. C.; Nanda, H. y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioural measurements: theory of generalizability for scores and profiles*. New York. Willey.

Decreto 68/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Europeo, P. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Ediciones Morata.

González, J. W., & Wagenaar, Y. R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final. Fase Uno*.

Halász, G, & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.

Johnson, R. L.; Penny, J. A. y Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performance task*. New York. Guilford Press.

Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto), General de Educación.

LOECE (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio (BOE de 27 de junio), del Estatuto de Centros Escolares.

LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (BOE de 4 de julio), Reguladora del Derecho a la Educación.

LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOPEG (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE de 21 de noviembre), de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

LOCFP (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Calidad de la Educación.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo), de Educación.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE de 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa.

Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César, coords. (2009): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI – Fundación Santillana.

Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe, coords. (2009): *“Avances y desafíos en la evaluación educativa”*, Madrid, Fundación Santillana.

Martínez Arias, R. (2010). La evaluación del desempeño. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 85-96.

Morera, M. C. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 109-123.

Morales, J. C. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 15-31.

National Research Council. (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*, Washington, National Academy Press.

De la Orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 47-61.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s/f). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (consultado el 16 de agosto de 2014).

Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. <http://www.educantabria.es/index.php/informacion/presentacion-publicaciones/246-cuadernos-de-educacion-1-la-naturaleza-de-las-competencias-basicas-y-sus-aplicaciones-pedagogicas-2007.html> (consultado el 28 de agosto de 2014)

Puelles Benitez, Manuel de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Reckase, M. D. (2009). *Multidimensional item response theory*. New York. Springer.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 33-45.

Rué, J. (2007). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.

Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 147-170.

Sevillano García, M. L. (2006). *Didáctica del siglo XXI*. Madrid. McGraw Hill.

Tiana Ferrer, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 10, 37-61.

Tiana Ferrer, Alejandro (2006): “La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos”, en *Transatlántica de Educación*, nº 1, pp. 18-29.

Tiana Ferrer, A. (2011 a). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón, Revista de pedagogía*, 63(1), 63-75.

Tiana, A.; Moya, J. y Luengo, F. (2011 b) Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain, *European Journal of Education*, vol. 46, nº 3, pp. 307-322.

Unión Europea (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

Villa Sánchez, A.; Poblete, M. y otros (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao. Mensajero.

Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones [Assesment of generic competencies: principles, opportunities and limitations]. *Bordón, Revista de pedagogía* 63 (1), 147-170.

Viswesvaran, C. (2001). Assessment of individual job performance: A review of the past century and a look ahead. *Handbook of industrial, work and organizational psychology, 1*, 110-126.

Yániz Álvarez de Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, pp. 17-34.

D. Alejandro Tiana Ferrer

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: La evaluación por competencias, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D. Juan Ignacio Dorda Partearroyo, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Máster nombrada al efecto.

Fecha

Firmado:

