TESIS DOCTORAL

2015

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ANÁLISIS E INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO DESDE UN PUNTO DE VISTA PRÁCTICO. PROPUESTA DE UN MODELO DE CALIFICACIÓN.

Autor:

Juan Francisco Díaz Canals

Licenciado en Economía

Máster en Innovación e Investigación Educativa

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA

Facultad de Educación – Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNED – Madrid

Directora: Prof. Dra. María Luisa Sevillano García

Codirector: Dr. Esteban Vázquez Cano

INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED) – MADRID

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ANÁLISIS E INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO DESDE UN PUNTO DE VISTA PRÁCTICO MEDIANTE LA HERRAMIENTA ¡COM 1.0. PROPUESTA DE UN MODELO DE CALIFICACIÓN.

Autor:

Juan Francisco Díaz Canals

Licenciado en Economía

Máster en Innovación e Investigación en Educación

Directora: Prof. Dra. María Luisa Sevillano García

Codirector: Dr. Esteban Vázquez Cano

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a cuatro personas por sus orientaciones y esfuerzos, sin las cuales este trabajo hubiese sido imposible realizarlo. A la Dra. Dña. Mª Luisa Sevillano García que confió en mí desde la elaboración y posterior defensa del Trabajo Fin de Máster (TFM) dentro del Máster en Innovación e Investigación Educativa de la UNED, y al Dr. D. Esteban Vázquez Cano, cuyas indicaciones y sugerencias han sido determinantes a la hora de desarrollar y culminar el presente trabajo de investigación.

A mi padre, Francisco, por su paciencia, su tiempo y sus ganas de tener un hijo Doctor, como él. Sin duda es una referencia tanto en el ámbito académico y profesional como en el personal. Ahora que voy a empezar un nuevo reto profesional estoy convencido de que lo lograré también con su ayuda.

Otra persona clave ha sido Francisco Javier Honrubia, que ha sabido plasmar mis ideas sobre la calificación en un programa informático por el cual le estaré eternamente agradecido. Ha sido un último año con decenas de correos para poner en marcha iCOM 1.0. Muchas gracias otra vez.

En segundo lugar, querría agradecer a mi familia todo su esfuerzo y comprensión. Mi mujer Gloria ha estado día a día soportando mis conversaciones sobre competencias básicas e indicadores con la eterna pregunta: ñ¿Cómo vas con la Tesis?ò que estaba deseando que me hiciera. Este último curso no se nos olvidará nunca. No puede haber mejor forma de ponerse a trabajar todas las mañanas que con la persona que más quieres a tu lado. A mi hija Rebeca le agradezco su existencia. Verla despertar y poder llevarla a la escuela infantil todas las mañanas ha sido para mí todo un privilegio.

A mi madre Ana le tengo que agradecer su ayuda y sacrificio durante toda mi vida. Hecho la vista atrás y veo que cuando las cosas no me salían bien siempre he podido hablar con ella sobre cualquier tema y su apoyo está siendo fundamental para conseguir las metas que me voy proponiendo. No me quiero olvidar de mi hermana Ana, de mí cuñado Andrés y de mis sobrinas Irene y Beatriz. Muchos fines de semana han servido de desconexión gracias a vosotros, un verdadero descanso entre tanto trabajo y estudio diario. Agradecer también a mis suegros Reme y Antonio su paciencia. No sé si creían que esto no iba a terminar nunca pero al final todo acaba.

En último lugar, quiero agradecer a los profesores, equipos directivos y personal de los institutos Maestro Juan Rubio (La Roda) y Las Sabinas (El Bonillo) en Albacete su buen trabajo y compañerismo. Han sido varios años de trabajo en ambos centros en los que me he encontrado muy cómodo y en los que he podido profundizar en este apasionante mundo que es el de la didáctica y el de las competencias.

En particular, del IES Maestro Juan Rubio, a Cristina Sánchez González, del departamento de Matemáticas, que me sirvió de mucha ayuda a la hora de elaborar los indicadores de esta materia, génesis de todo este proceso y a Águeda Gómez Saugar del departamento de Matemáticas del IES Las Sabinas, por su gran trabajo y apoyo a la hora de poner en práctica la calificación por indicadores.

ÍNDICE GENERAL

I.- INTRODUCCIÓN 17

CAPÍTULO 1.- INTRODUCCIÓN 19

1.1.- Origen, motivación y finalidad de la tesis. Justificación de la propuesta. 19

1.2.- Estructura de la tesis. 23

1.3.- Objetivos 28

1.4.- Estado de la cuestión 33

II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 41

CAPÍTULO 2.- EL CURRÍCULO 43

2.1.- ¿Qué se entiende por currículo? 43

2.2.- Clarificando conceptos. 49

2.3- Diferencias entre diseño y desarrollo curricular 52

2.4.- ¿De dónde se extrae la información para elaborar el currículo? 53

2.5.- ¿Qué aspectos integran el currículo? 58

2.6.- Modelos Curriculares y teorías educativas 70

2.7.- El currículo en el sistema educativo español 78

CAPÍTULO 3.- LAS COMPETENCIAS 93

3.1.- Origen y desarrollo del concepto de competencia. 93

3.2.- Definición y características de las competencias. 121

CAPÍTULO 4: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. 147

4.1.- Las Competencias Básicas en la Unión Europea y en el modelo curricular español. 147

4.2.- Las Competencias Básicas en Europa: los casos de Finlandia e Italia 186

4.3- Críticas al modelo competencial español. 216

CAPÍTULO 5.- LA EVALUACIÓN DE ALUMNOS 221

5.1.- Introducción 221

5.2.- Concepto y modalidades de la evaluación 228

5.3.- Diferencias entre evaluación, calificación y promoción 244

5.4.- Dos enfoques sobre la evaluación: el cualitativo y el cuantitativo 248

5.5.- Propuesta de una metodología acorde con el modelo de evaluación por competencias. 260

CAPÍTULO 6.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 271

6.1.- Introducción: Competencias y evaluación 271

6.2.- ¿Cómo trata la normativa la evaluación de las competencias básicas? 273

6.3.- Cómo evaluar las Competencias Básicas 285

6.4.- Clarificando conceptos: Criterio, Estándar, Indicador y Descriptor 300

6.5.- Paso 1: Obtención de la información necesaria: La elaboración de indicadores de logro 303

6.6.- Paso 2:Formulación de juicios. Elaboración de los puntos de corte 322

6.7.- Paso 3: Toma de decisiones 324

6.8.- Paso 4: Comunicación de los resultados: información a las familias. El Informe Trimestral y el Plan de Trabajo Individualizado (PTI). 328

III.- ¿CÓMO CALIFICAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESO? ANÁLISIS DE UN CASO CONCRETO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO DE LA E.S.O. MEDIANTE LA APLICACIÓN INFORMÁTICA iCOM 333

CAPÍTULO 7.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 333

7.1.- Ubicación de la investigación 333

7.2.- Características de la investigación 338

7.3.- Instrumentos utilizados en recogida de información 345

7.4.Fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información 367

7.5.- Reflexiones sobre la praxis evaluadora de los profesores de Institutoé é é é é é é é é é é é .é é é é é é é é é é é é é é é é é ..é 374

7.6.- Diseño del programa informático iCOM 1.0é é é é é é é é é é é ..é 377

7.7. Diseño del trabajo de investigación ..... .379

7.8. Limitaciones del trabajo de investigación 393

CAPÍTULO 8.- MODELOS Y PROPUESTAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. 397

8.1.- El problema de la calificación 397

8.2.- Algunas propuestas y modelos de calificación de competencias 407

8.3.- Síntesis: aspectos problemáticos..... 453

CAPÍTULO 9.- PROPUESTA DE UN MODELO DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS..... 455

9.1.- Calificación de las materias. 458

9.2.- Calificación de las competencias básicas 465

9.3.- Indicadores de evaluación para 2º curso de la ESO y su relación con los criterios de evaluación y las competencias básicas. 472

CAPÍTULO 10.- LA CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS MEDIANTE EL PROGRAMA INFORMÁTICO iCOM 1.0: ANÁLISIS DE UN CASO 533

10.1.- Introducción: Objetivos de iCOM 1.0..... 533

10.2.- Elaboraci· n del iCOM 1.0é ...538

10.3.- Tutorial del programa informático iCOM 1.0..... 544

10.2.- Análisis de un caso de calificación de la materia de matemáticas y de las competencias básicas en 2º de ESO 571

CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES 581

11.1.- Conclusiones generales..... 581

11.2.- Conclusiones específicas: ¿Se han conseguido los objetivos propuestos? 583

11.3.- Originalidad del trabajo de investigación..... 590

11.4.- Propuesta para futuras investigaciones 591

IV.- BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS 593

ÍNDICE DE TABLAS

RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS LABORALES 100

COMPETENCIAS PROPUESTAS POR DeSeCo 109

PUNTOS FUERTES Y BÉBILES DEL TÉRMINO COMPETENCIA 121

DEFINICIONES DE COMPETENCIA 127

COMPARATIVA ENTRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA UE Y DE LA LOEé é é é

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: FUENTES Y OBJETIVOSé é é é é é é é é é é é é é ..é é é é é é é é é é é é é é é 371

PROCESO DE INTERVENCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 392

EJEMPLO DE RELACIÓN DE UN OBJETIVO DE MATERIA CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 418

EJEMPLO DE ASOCIACIÓN ENTRE NOTA DE LOS OBJETIVOS Y NOTA DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 434

EJEMPLO DE CÓMO SE LLEGA A LA CALIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. 436

EJEMPLO: NIVELES DE LOGRO 449

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS MATERIAS 461

EJEMPLO DE PUNTOS DE CORTE EN LA CALIFICACIÓN PARCIAL DE LAS MATERIAS 463

EJEMPLO DE PUNTOS DE CORTE EN LA CALIFICACIÓN FINAL DE LAS MATERIAS 464

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 468

EJEMPLO DE PUNTOS DE CORTE Y CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 469

INDICADORES CIENCIAS NATURALES 473

INDICADORES CIENCIAS SOCIALES 481

INDICADORES EDUCACIÓN FÍSICA 491

INDICADORES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS SOCIALES 498

INDICADORES DE LENGUA EXTRANJERA 509

INDICADORES DE LENGUA Y LITERATURA 517

INDICADORES DE MATEMÁTICAS 526

INDICADORES DE MÚSICA 536

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN 583

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN EN LA CALIFICACIÓN PARCIAL é é é é é é ..é é é é é é 584

CONTRIBUCIÓN DE CADA MATERIA A LA CIMF EN 2º ESO 587

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS 588

INDICADORES DE PROGRAMACIÓN..... .589

ÍNDICE DE FIGURAS

DESARROLLO CURRICULAR 44

RELACIÓN ENTRE EL DISEÑO Y EL DESARROLLO CURRICULAR..... 52

RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO..... 59

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y CONTENIDOS..... 66

QUÉ ENSEÑAR: COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS..... 66

QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR..... 70

SÍNTESIS INFORMES SOBRE EDUCACIÓN 108

ORÍGENES DEL INFORME DeSeCo 111

COMPETENCIAS, APTITUDES, CAPACIDADES, HABILIDADES Y DESTREZAS . 126

RECURSOS PERSONALES UE MOVILIZAN LAS COMPETENCIAS..... 133

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO PARA RESOLVER PROBLEMAS 133

TIPOS DE COMPETENCIAS SEGÚN VARGAS (1999) 135

CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS 138

LAS COMPETENCIAS CLAVE SEGÚN DeSeCo 141

FASES DE LA EVALUACIÓN..... 233

DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN 246

EVALUACIÓN CUANTITATIVA Vs EVALUACIÓN CUALITATIVA..... 252

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS BÁSICAS, OBJETIVOS DE ETAPA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN 287

LOS CRITEROS DE EVALUACIÓN EVALÚAN LAS MATERIAS Y LAS CCBB..... 304

PROPUESTA DE VERBOS PARA LA FORMULACIÓN DE INDICADORES DE MENOR A MAYOR COMPLEJIDAD 309

DIFERENCIA ENTRE TAREAS, ACTIVIDADES Y EJERCICIOS 316

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN 345

ESQUEMA-RESUMEN ELABORACIÓN DEL PROGRAMA iCOM 1.0é é é é é é 556

ÍNDICE DE IMÁGENES

VENTANA DE INSTALACIÓN DE iCOM 1.0 (I, II y III)é é é é é é é .é é é é é 559

MENSAJE DE INFORMACIÓN DE LA NO EXISTENCIA DE USUARIOS EN EL SISTEMAé ..é é é é .. é é ..560

VENTANA DE AUTENTIFICACIÓN DE LA APLICACIÓNé é é é é ..é é 560

VENTANA DE SELECCIÓN DE CURSOé é é é é é é é é é é é é é é 562

VENTANA ñCRITERIOSòé 563

VENTANA DE GESTIÓN DE ELEMENTOSé é é é é é é é é é é ..é .. é é ..565

VENTANA DE GESTIÓN DE MATERIASé é é é é é é é é é é é é é é . é é ..565

VENTANA DE GESTIÓN DE UNIDADESé é é é é é é é é é é é é é é . é é ..566

VENTANA DE GESTIÓN DE CRITERIOSé é é é é é é é é é é é é é é é é ..567

VENTANA DE GESTIÓN DE INDICADORESé é é é é é é é é é é é .. é é .569

VENTANA DE GESTIÓN DE USUARIOSé é é é é é é é é é é é .é é é é .570

VENTANA DE GESTIÓN PUNTOS DE CORTEé é é é é é é é é é ..é é é .571

VENTANA DE GESTIÓN ALUMNOSé é é é é é é é é é é é é é é .... é é ...572

VENTANA ñFALTAS DE ASISTENCIA DE UNA AGRUPACIč N EN UNA SEMANAò DEL PROGRAMA DELPHOS (I)é é é é é é é é é é é é é 574

VENTANA ñFALTAS DE ASISTENCIA DE UNA AGRUPACIč N Y SEMANA DEL PROGRAMA DELPHOS (y II)é .574

VENTANA ñEXPORTACIč N DE DATOSòDEL PROGRAMA DELPHOSé é é é ..575

FICHERO .CSV CON EL LISTADO DE ALUMNOSé é é é é é é é .é é é é .575

VENTANA DE INDICADORESé ..577

VENTANA DE CALIFICACIÓN DE LA MATERIAé é é é é é é é é .é é é .é .579

VENTANA DE CALIFICACIÓN DE LA COMPETENCIAé é é é é é é .é é é .é .581

VENTANA DE CALIFICACIč N CASO PARTICULARé é ..é é é é é é é é é ..é 586

I.- INTRODUCCIÓN

ñLos jóvenes de ahora aman el lujo, tienen pésimos modales y desdeñan la autoridad. Muestran muy poco respeto por sus superiores y ya no se levantan cuando alguien entra en casa. Prefieren insulsas conversaciones al ejercicio y están siempre dispuestos a contradecir a sus padres y tiranizar a sus maestros.ò

Sócrates (siglo IV, A. C.)

CAPÍTULO 1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- Origen, motivación y finalidad de la tesis. Justificación de la propuesta.

Mi interés por realizar una investigación sobre la calificación tiene sus orígenes en mi época de estudiante de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Ya por entonces me percataba de la poca uniformidad que tenían (y siguen teniendo) los profesores a la hora de ñponer notaò a un alumno. Para algunos, la calificación dependía de un único examen al final del trimestre, otros hablaban de ñevaluaci· n continuaò, que consist²a en calificar en funci· n del último examen realizado, mientras que la mayoría hacían la media aritmética de los exámenes realizados durante el trimestre redondeando la nota hacia arriba o hacia abajo según criterios que nunca llegué a entender. En la Universidad el tema de la calificación no tenía discusión ya que en la práctica

totalidad de las asignaturas dependía del examen realizado el final del cuatrimestre. Me consta que en carreras universitarias donde hacían prácticas (Medicina o Veterinaria, por ejemplo), aprobarlas era requisito indispensable para poder presentarse al examen, pero la calificación era la obtenida en la prueba. En suma, el examen era el eje vertebrador y génesis de la calificación.

Durante mi carrera como profesor de secundaria he tenido la oportunidad de impartir docencia en varios institutos y he comprobado que la calificación de las materias se diferencia poco de la que se me aplicaba a mí, aunque ahora, en la mayoría de los institutos, se ponderan varios aspectos que antes no se tenían en cuenta. Éstos se refieren a la recogida de la información (exámenes y entrega de trabajos) y a actitudes hacia la materia y hacia profesores y compañeros de clase, pero siguen siendo los exámenes los que contribuyen con mayor peso a la calificación final, hasta el 80%, por lo que el examen continúa siendo el instrumento esencial de la calificación.

Una pregunta que nos hacíamos los estudiantes hace años y se la siguen haciendo actualmente: ñaqu® pondr§ el profesor en el examen?ò La respuesta a esta pregunta depende de varios factores como: el nivel de conocimientos que tenga el grupo, el nivel de exigencia del profesor, el estado de ánimo del profesor en el momento de elaborar el examen o en la corrección, y de la información que desee recoger el profesor, que no siempre coincide con los objetivos previamente fijados. Es decir, en pocas ocasiones se lleva a cabo una evaluación/calificación criterial y objetiva, basada en los objetivos didácticos previamente fijados y coherentes con los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

Por otro lado, desde la Constitución de 1978 la educación en España ha estado ligada a la ideología política del partido gobernante, haciendo de la educación batalla política y generando en la comunidad educativa, sobre todo en los docentes, confusión y en muchos casos preocupación al no darles tiempo a adaptarse a la nueva normativa implantada. Así, con la llegada al

gobierno de Unión de Centro Democrático se pusieron en marcha los Programa Renovados en 1981, que afectaron fundamentalmente al currículo e introdujeron el concepto de ciclo y de programación de la enseñanza.

El Partido Socialista con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 incluye dos planteamientos programáticos como el Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo, además de modificar la estructura del sistema educativo, que supusieron un duro reto para los docentes, aunque se facilitara la formación y las orientaciones pertinentes; sin embargo, cuando el Partido Popular llega al gobierno modifica la ley anterior y promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en 2002, que suprime el Proyecto Curricular y modifica otros aspectos.

El Partido Socialista vuelve a ganar las elecciones y en 2006 promulga la Ley Orgánica de Educación e introduce las competencias básicas como aspecto añadido a la organización de los contenidos en asignaturas o materias. Por último, el Partido Popular ha modificado recientemente esta ley, promulgando la LOMCE, que, aunque mantiene lo relacionado con las competencias básicas con matices introduce cambios en lo relativo al currículo y a la evaluación, entre otros aspectos. Esta problemática sigue, porque según los resultados de las últimas elecciones municipales y autonómicas del pasado mayo del presente año la mayoría de las Comunidades Autónomas no gobernadas por el partido en el gobierno (PP) están pidiéndole que demore la puesta en marcha de la LOMCE, poniendo la vista en la próximas elecciones generales de finales de año en el sentido de impedir que se implemente esta ley si no gana las elecciones el Partido Popular.

Al profesorado no le está dando tiempo a asimilar todos estos cambios de normativa, cortos en el tiempo, que exigen mucha formación y dedicación, lo que está provocando un cierto distanciamiento entre los legisladores y la práctica educativa en el sentido de que ésta se desarrolla por unos caminos, que no son siempre convergentes con lo establecido en la normativa vigente.

Esto genera en el sector docente una cierta ñindefensi· n aprendidaò al no tener información y formación suficiente para responder a las exigencias normativas, aunque se esfuercen en ello.

En tercer lugar, desde la aparición de las competencias básicas en la normativa española, se ha generado mucha literatura sobre su aplicación en el aula y su evaluaci· n: Proyecto COMBAS, Proyecto ATLĆNTIDAé ; sin embargo, en pocas ocasiones por no decir en ninguna se habla de calificación de las competencias básicas. Esto es así, porque tradicionalmente en España el concepto de evaluación se ha hecho coincidir con el concepto de calificación. Por este motivo, si se habla de cómo evaluar las competencias básicas parece que se sobreentiende que también se habla de su calificación y una cosa es evaluar y otra distinta es calificar, aunque para calificar se deba evaluar previamente. Es decir, con la introducción de las competencias en el currículo se exige a los docentes una doble evaluación y calificación. Por un lado, se deben continuar evaluando y calificando las diferentes materias que configuran el currículo, pero también se exige que se evalúen y califiquen las competencias básicas, porque éstas no se confunden con las materias, sino que algunas de ellas, las denominadas competencias transversales se encuentran en todas las asignaturas, aunque con diferente importancia y peso

Las tres problemáticas planteadas nos han llevado a realizar el presente trabajo, que pretende ofrecer al profesorado y a todas las personas interesadas en la educación, un acercamiento práctico, y lo más sencillo posible, a la integración de las competencias básicas en el currículo de la educación secundaria obligatoria, que posibilite su conocimiento, le genere más confianza y evite el rechazo a este nuevo aspecto de las competencias básicas, que entendemos no será una moda pasajera por estar bastante asentado en Europa y porque tiene vocación de quedarse bastante tiempo con nosotros.

Así mismo, pretendemos que los docentes tengan una herramienta de calificación de las competencias básicas, y no solo de su evaluación, que les

permita superar también la praxis calificadora actual de las materias centrada fundamentalmente en el clásico examen y les conduzca a la calificación de las competencias y de las asignaturas centradas en el modelo de evaluación criterial. A dicha herramienta le hemos dado forma de programa informático[1] que pretende ser útil y sencillo y no distraiga a los docentes de su actuación en el aula en general y de la utilización de estrategias didácticas y participativas en particular.

1.2.- Estructura de la tesis.

El presente trabajo de investigación está integrado por tres bloques esenciales, que lo vertebran:

- ¶ Introducción.

  En ella se presentan las características más relevantes del trabajo como la causa u origen del porqué de la selección del tema a tratar; la finalidad y los objetivos que nos hemos propuesto conseguir; y la información relevante referida al tema concreto sobre el que hemos decidido investigar, es decir, el estado de la cuestión.

- ¶ Fundamentación teórica.

  Está compuesta por cinco capítulos en los que se asientan las bases teóricas que servirán de fundamento para desarrollar el modelo de calificación que se aplicará a un caso concreto mediante la herramienta informática iCOM.

[1] A esta herramienta informática la hemos llamado iCOM en referencia a los indicadores de logro, que serán uno de los ejes fundamentales de la calificación, tanto de las materias como de las competencias; que son competenciales ya que estarán relacionados con una o varias competencias básicas.

El capítulo 2 se dedica a los aspectos más destacados del currículo como diseño y desarrollo en los centros, cómo se elabora y los componentes, modelos y teorías educativas generados a partir de él. Cualquier modelo de evaluación/ calificación debe estar basado en el currículo que se establezca en la normativa de referencia del momento ya que para evaluar, y por tanto para calificar, el referente fundamental deben ser los criterios de evaluación, que forman parte del currículo. Con el objetivo de entender el currículo actual[2], en este capítulo presentamos la evolución histórica del sistema educativo español, comparando el currículo en las leyes educativas desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).

En el capítulo 3 tratamos el origen laboral del término competencias, su aplicación al ámbito de la educación, así como las críticas recibidas por parte de un sector de la comunidad educativa que opina que ñel planteamiento de las competencias surge a partir de las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo, donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias necesariasò (Gimeno, 2008). Por otra parte analizamos, tanto desde el punto de vista lingüístico como epistemológico, el término competencia, sus múltiples definiciones y sus tipos. Finalizamos describiendo el Proyecto DeSeCo, que fue determinante a la hora de utilizar dicho término en el ámbito educativo.

El capítulo 4 se dedica en exclusiva a las competencias básicas. Se analizarán desde el punto de vista semántico, cada una de las que introdujo la LOE y cómo la LOMCE las ha modificado. Se

[2] La presente Tesis se basa en la LOE, ya que ha sido la ley vigente en el momento de la elaboración de los indicadores de logro, durante todo el trabajo se hará referencia también a la LOMCE ya que es la ley educativa vigente en el momento de la redacción del presente trabajo.

realizará también una comparativa con las competencias clave propuestas por la Unión Europea. Analizamos la introducción de las competencias básicas en dos países de nuestro entorno: el caso de Finlandia, como país de referencia en el mudo de la educación en los últimos años debido a sus resultados en las evaluaciones internacionales; y el de Italia como país vecino del sur de Europa. Finalizamos el capítulo con una serie de críticas al modelo competencial adoptado por el sistema educativo español en un doble sentido: por un lado la introducción de las competencias básicas como un elemento más en un currículo estructurado en materias; y por otro lado la ausencia en la normativa de una definición operativa de las competencias, que permitiría una mayor comprensión por parte de la comunidad educativa y, por ende, una mayor aplicabilidad a la realidad de las aulas. Esta definición operativa será también uno de los objetivos de este trabajo de investigación.

Los capítulos 5 y 6 son los referidos a la evaluación, ya que para que un modelo de calificación esté bien fundamentado debe tener una sólida base teórica referida a la evaluación. El capítulo 5 estará dedicado a definir el concepto de evaluación y sus modalidades, así como a diferenciar entre evaluación, calificación y promoción por un lado y evaluación cuantitativa y cualitativa por otro. La diferenciación entre evaluación y calificación nos permitirá establecer los límites entre una y otra en el sentido de que no todo lo que se evalúa se tiene por qué calificar, pero sí todo lo que se califica se de evaluar previamente. Por otra parte, la diferenciación entre evaluación cuantitativa y cualitativa nos posibilitará profundizar en el concepto de medida en educación, con la consiguiente definición de los puntos de corte, que serán claves en nuestro proceso de calificación. Aunque el modelo de calificación que proponemos se puede aplicar utilizando cualquier tipo de metodología en el aula, establecemos una serie de directrices generales que consideramos acordes con él, basados

en el Modelo Colaborativo propuesto por A. Medina (Medina, 2009). De esta forma se evita caer en un puro neoconductismo que anteponga la mera ñinstrucci· nòsobre el desarrollo integral de la persona y de sus múltiples capacidades que posee el individuo en la sociedad (Casanova, 2012).

El capítulo 6 está dedicado a la evaluación de las competencias básicas. Se pretende calificar tanto las materias como las competencias básicas, por lo que establecer unas pautas para evaluar estas últimas será esencial para calificarlas después. Abordaremos la distinción entre indicador, descriptor y estándar y analizaremos cómo trata la normativa vigente la evaluación en general y estos conceptos en particular. Este capítulo será decisivo a la hora de construir el modelo. Desde la forma en la que debemos elaborar los indicadores de logro, que serán nuestra ñunidad de calificaci· nò, a la importancia de las tareas respecto a las actividades y ejercicios en la evaluación de dichos indicadores. Concretamos también la elaboración de los puntos de corte que definimos en el capítulo anterior y tomaremos las decisiones pertinentes, comunicando los resultados a familias y a alumnos de forma cualitativa y cuantitativa.

¶ Aplicación práctico- informática iCOM.

Este bloque está formado por cuatro capítulos referidos a la metodología utilizada en la investigación, a la formulación del modelo de calificación y su puesta en práctica mediante la herramienta informática diseñada. La metodología llevada a cabo en nuestro trabajo se analiza de forma prolija en el capítulo 7. Se establecen las características de la investigación, los instrumentos de recogida de información y el diseño del trabajo de investigación.

La investigación se estructura en cuatro grandes fases. En la fase previa tratamos de averiguar el diagnóstico del sistema de evaluación/calificación implementado en dos institutos de la provincia de Albacete con el objetivo de comprobar si es o no coherente para la valoración de las competencias básicas y si se utilizan, en general, como referentes los criterios de evaluación del currículo de Castilla-La Mancha, así como si se lleva a cabo una evaluación criterial que garantice calificaciones más objetivas.

La primera fase del trabajo de campo se centró fundamentalmente en la elaboración de los indicadores de evaluación de las materias que configuran el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. En la segunda fase del trabajo de campo se elaboró la propuesta de un modelo de calificación por competencias. En la fase final se obtuvieron las conclusiones del trabajo y se redactó el presente informe en el que se procura información sobre las conclusiones más relevantes y se realiza la propuesta de calificación para la Educación Secundaria Obligatoria objetivo nuclear de esta investigación.

El capítulo 8 está referido a analizar los modelos y propuestas de calificación de las competencias básicas a las que hemos tenido acceso y que resumiremos en el siguiente apartado referente al estado de la cuestión y se finaliza con una síntesis de los problemas más comunes que se detectan con el fin de tenerlos en cuenta en el modelo propuesto.

En el capítulo 9 se define el modelo de calificación de las competencias básicas. Es un modelo que pretendemos que posea tres características fundamentales, debe ser práctico, sencillo y objetivo. Práctico, porque se pretende que pueda ser utilizado por cualquier profesional independientemente de sus conocimientos previos matemáticos e informáticos. Sencillo, porque elude complejos cálculos y fórmulas ya que los resultados se obtienen

contando indicadores y situándolos en la categoría correspondiente mediante los puntos de corte. De esta manera se evitan redondeos en las calificaciones al no existir números decimales, lo que aumenta el grado de objetividad. En este capítulo se reflejan los indicadores de cada una de las materias de 2º de ESO elaborados en el grupo de trabajo constituido en uno de los centros en los que se llevó a cabo investigación y que permitirán calificar las materias y las competencias básicas, elemento éste que creemos de gran innovación en el ámbito educativo.

El capítulo 10 es un ejemplo de aplicación del modelo mediante la aplicación informática iCOM, creada para llevar a cabo de la manera más sencilla posible la calificación de las materias y de competencias básicas. Se añade un breve tutorial de la herramienta con el objetivo de comprender su manejo.

Por último, el capítulo 11 se dedica a las conclusiones más relevantes a las que hemos llegado con la investigación.

1.3.- Objetivos

Los objetivos que nos proponemos, son los siguientes:

Objetivo 1. Elaborar un modelo de calificación en el que se incluya la calificación de las materias, la calificación de las competencias básicas, informes de información a familias, informes para la recuperación de las evaluaciones, programas de trabajo individualizado y cualesquiera otro tipo de informe que permita llevar actualizada la evolución académica personalizada de cada uno de los alumnos de los que es responsable el docente.

El modelo de calificación que proponemos, pretende calificar las materias en consonancia con la normativa vigente mediante los criterios de evaluación de las materias: referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos[3]. La unidad de medida que establecerá el modelo como referencia para delimitar las categorías de calificación será el ñindicador de logroò, que es una concreci·n de los criterios de evaluación de cada materia. Estos indicadores de logro serán también la unidad de medida que nos permita calificar las competencias básicas, una de las principales innovaciones del presente trabajo de investigación. De esta forma tanto las competencias básicas como las materias se evalúan y se califican teniendo en cuenta los mismos criterios, que son objetivos y preceptivos.

Aparte de unificar los criterios utilizados para evaluar y calificar las materias y las competencias, el modelo que presentamos pretende facilitar la relación entre los centros y las familias al ofrecer una información clara, transparente y personalizada del proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la elaboración de informes en los que se detalle, además de una evaluación cuantitativa, una cualitativa que la justifique y detalle los puntos fuertes y las posibles debilidades del alumno, así como la manera de solventarlas en el futuro.

Objetivo 2. *Establecer una definición operativa de las competencias básicas mediante las relaciones entre criterios de evaluación, indicadores de logro y competencias básicas como estrategia para posibilitar la calificación de las diferentes materias y de las competencias básicas.*

[3] Artículo 10 del *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Para la LOMCE, los criterios de ŜØI·ftɪI·Ŏʎʒʏ´ ásson el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnadoɛ́ ôReal Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).*

Existen dos formas de definir una competencia: la semántica y operativa. La primera se refiere a la definición de la propia competencia y a los conocimientos, destrezas y actitudes que se incluyen en ella, mientras que la segunda se refiere a la contribución que cada materia hace a cada competencia. Estos dos tipos de definiciones no son tratados de forma equitativa en la normativa (tanto en la LOE como LOMCE) ya que, si bien la definición semántica se establece de manera clara, no ocurre lo mismo con la definición operativa. El argumento que se esgrime para defender este desigual tratamiento es que son los centros educativos los que, en el derecho a ejercer su autonomía, deben completar definición operativa relacionando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias con las competencias básicas para, de esta forma, concretar la contribución de cada materia a cada competencia y viceversa.

En la presente investigación hemos concretado los criterios de evaluación en indicadores de logro que después hemos relacionado con las competencias básicas, para así posibilitar un proceso de calificación que respete, tanto las disciplinas en las que está organizado el sistema educativo español como las competencias básicas que queremos que adquieran nuestros alumnos.

Objetivo 3. *Elaborar un programa informático y de manejo sencillo para posibilitar la digitalización del modelo de calificación previsto.*

El programa o herramienta informática iCOM se genera con el objetivo principal de facilitar a los profesores la tarea de calificar tanto las materias como las competencias básicas. La manera de calificar por parte de los departamentos didácticos de los centros, y que explicaremos con detalle en el capítulo correspondiente, nos plantea serias dudas sobre su objetividad, surgiéndonos la preocupación de que la calificación de un alumno pueda variar notablemente, no sólo en

función del profesor del departamento que le imparta la materia, sino del centro educativo en el que esté matriculado.

Otro aspecto en el que hemos reparado es que existe una gran variedad de estrategias para elaborar la calificación final por parte de los profesores. Desde los que se limitan a hacer la media aritmética entre los exámenes de cada alumno y luego ponderar esa nota en función de los porcentajes que la programación didáctica incluya, hasta los que manejan una extensísima y detallada hoja de cálculo con porcentajes como el 2,5% o el 37,5%, teniendo en cuenta todas las ponderaciones según el caso. La idea nuclear de iCOM es la de simplificar y unificar el modo de calificar las materias por parte de los profesores. A través del modelo que proponemos el profesor únicamente marcará los indicadores que haya conseguido el alumno y la calificación la proporcionará automáticamente el programa, evitando así las diferentes estrategias de los profesores a la hora de calificar. Solo debemos tener en cuenta los indicadores conseguidos por los alumnos por lo que nos situamos en el modelo de evaluación criterial.

Objetivo 4. *Elaborar los indicadores competenciales de los criterios de evaluación de todas las materias que configuran el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria como referente para una evaluación de carácter criterial.*

El grupo de trabajo surgido en la investigación ha posibilitado la elaboración de los indicadores de logro a partir de los criterios de evaluación de cada una de las materias que constituyen el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Éste será el primer paso para la calificación de las materias.

En segundo lugar estos indicadores se evaluarán de manera cualitativa y se calificarán para cada alumno, estableciéndose una serie de puntos de

corte que nos informarán de la categoría calificadora en la que situemos a cada uno.

Tanto desde el punto de vista normativo como desde el punto de vista de la teoría pedagógica se da por superada la evaluación normativa y se exige una evaluación criterial, aunque en las aulas no está suficientemente arraigada, por lo que uno de los objetivos que nos proponemos con el presente modelo es contribuir a la implantación de la evaluación criterial en la práctica educativa.

Cuando la evaluación de un alumno se realiza en función del grupo/clase al que pertenece comparando sus resultados con los del resto, las pruebas se conciben como una clasificación de preguntas fáciles, normales y difíciles y los resultados finales se concretan, en la mayoría de los casos, en una distribución normal (es decir, la mayoría aprueba y pocos sacan calificaciones altas o bajas) estamos utilizando un tipo de evaluación normativa. La evaluación por norma no nos dice lo que el estudiante puede o no puede hacer, sino si puede hacer más o menos que los demás.

Por otro lado, está la evaluación criterial que se basa en que el referente que se utiliza para comparar los aprendizajes de los alumnos son objetivos de aprendizaje concretos; es decir, lo que hemos llamado indicadores de logro. Los alumnos participan en su proceso de aprendizaje al conocerlos de antemano. Así, antes de comenzar cada unidad didáctica se entregan a los alumnos los indicadores que deberán superar para que sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Cuando se tiene claro el ñdominioò a comparar (los indicadores) y los alumnos los conocen, el profesor deberá discernir qué alumno ha alcanzado los indicadores y cuáles no lo han conseguido. Con esto se

consigue, entre otras cosas, una evaluación individualizada, como establece la LOMCE en su artículo 29, entre otros.

Objetivo 5. *Integrar y analizar las competencias básicas adoptadas por la Unión Europea y por el sistema educativo español al desarrollo del currículo en las aulas.*

La Unión Europea introdujo las competencias clave en la normativa europea en un proceso que culminó en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y que se inició unos años antes. A pesar de que España fue uno de los primeros países que aceptó esta recomendación, todavía no se aprecia que la integración de las competencias básicas en el aula sea una realidad en la mayoría de los centros españoles.

Nuestro objetivo es integrar de manera definitiva las competencias básicas en el quehacer diario del docente, aportando un modelo de calificación coherente con dicha práctica.

La curiosidad de si España integra las competencias básicas de manera diferente, o no, a los países de nuestro entorno y, de ser así, cuál es la forma en la que ellos lo hacen, nos ha llevado a analizar el tratamiento de las competencias en el contexto europeo. Además de observar las diferentes formas de integrar las competencias por parte de los países europeos, hemos detallado las de dos países en concreto: Finlandia e Italia. Sus sistemas educativos nos pueden hacer reflexionar y nos pueden ayudar a comprender el modelo competencial de cara a aplicarlo en nuestros centros.

1.4.- Estado de la cuestión

En la práctica docente habitual nos encontramos situaciones en las que se pretende reflejar los aprendizajes que un alumno ha adquirido en un periodo de tiempo concreto mediante calificaciones numéricas. De esta forma, si un alumno obtiene un 6 en una materia llegamos a la conclusión de que sabe menos que un alumno que ha sacado un 8, pero más que un que ha obtenido un 4. Ente este hecho nos pueden surgir algunas cuestiones al respecto, como si el que ha obtenido un 8 sabe el doble que el que ha obtenido un 4; qué diferencia de conocimientos hay entre el que ha obtenido un 6 y el que ha obtenido un 8; y qué le ha faltado al alumno que ha obtenido un 4 para poder superar la materia.

Estos casos, habituales en los centros, son más llamativos si consideramos que las calificaciones escolares, en la gran mayoría de los casos, se ponen con una, dos, e incluso más, cifras decimales. De esta forma, calificaciones como 8,25 o 4,75 pasan a formar parte de la propia dinámica educativa hasta el punto de que es difícil concebir la docencia sin ese tipo de calificaciones. Si nos preguntamos sobre el significado y la relación que tiene la primera calificación con el aprendizaje del alumno, la respuesta la encontraremos en argumentos subjetivos que se refieran al trabajo, la actitud o el comportamiento sin hacer referencia, en muchos casos, a los objetivos que el alumno haya tenido que conseguir o los aprendizajes que haya adquirido.

En el segundo de los casos la duda es mayor, ya que al alumno le faltan 0,25 puntos en conocimientos para superar la asignatura. Según mi experiencia docente, este conflicto lo suele resolver el profesor aprobando, o no, al alumno en función de las actitudes (positivas o negativas) que haya observado en el alumno hacia la materia a lo largo del curso. Los profesores se remiten a lo que se haya acordado en la programación. La conclusión, por tanto, es clara, la superación de la materia dependerá en parte del centro en el que se encuentre el alumno.

Por tanto, falta de objetividad, excesiva heterogeneidad de procedimientos y escasa relación entre las calificaciones con los objetivos previstos al comienzo del curso, son las razones fundamentales que nos llevan a querer unificar criterios, de forma que sean objetivos y estén relaciones única y exclusivamente con los criterios de evaluación de las materias.

En cuanto a las competencias básicas, su calificación es un tema que no se ha abordado todavía de manera rigurosa por la comunidad educativa, en algunos casos porque se confunde la evaluación con la calificación, y en otros, porque no se considere un tema relevante.

La finalidad esencial de la evaluación de alumnos es mejorar el proceso de aprendizaje: se evalúa para que los alumnos aprendan más. No obstante, la evaluación tiene también la obligación de controlar el rendimiento general del alumnado para la promoción y la titulación correspondientes, ejerciendo así una función más administrativa, más social. Desde esta perspectiva, y siempre al final del proceso educativo correspondiente (curso o etapa), los profesores tendrán que calificar a sus alumnos en función del nivel alcanzado. Este aspecto de la evaluación, llamado calificación, se distingue del anterior en que no pretende mejorar el rendimiento educativo, sino cumplir con la obligación social de promover a los alumnos que lo consigan a estudios superiores o posibilitarles la titulación correspondiente, cuando llegue el caso.

Dos referentes en cuanto a evaluación de alumnos decisivos en la elaboración del presente trabajo, son el Proyecto Atlántida y, sobre todo, el Proyecto COMBAS. Ambos son proyectos nacidos de un mismo grupo de profesionales como Antonio Bolívar, Florencio Luengo, José Moya y la colaboración de otros como Alejandro Tiana y varios centros de las Comunidades Autónomas de Canarias y Andalucía primero, ampliando el ámbito de actuación a la totalidad del Estado al denominarse COMBAS.

El Proyecto Atlántida está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, Consejerías de Educación de diferentes autonomías... Muchos colectivos unidos por el interés en rescatar los valores democráticos de la educación, y desarrollar experiencias de innovación en el currículo y la organización de los centros educativos. Son profesionales de diferentes sectores de la comunidad educativa coordinados a través de proyectos compartidos, que priorizan procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora. Además, integran las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo para el rescate de líneas de cambio en el desarrollo comunitario. Debaten y publican cuantas experiencias puedan favorecer la mejora de otras realidades, y participan en foros tanto presenciales como virtuales.

El Proyecto COMBAS es un programa desarrollado y coordinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en colaboración con las Comunidades Autónomas que pretendió potenciar la programación por competencias. Para ponerse en marcha se basó en los resultados y conclusiones del Proyecto Atlántida y eligió a un grupo de centros de las diferentes comunidades, reuniéndose de manera casi mensual en Madrid en donde se proponían rutas, tareas, ideas, experiencias... para desarrollar dicho plan. Comenzó el curso 2010-2011 con dos tipos de centros; centros A1, para aquéllos que se inician en el trabajo por competencias y A2 para los que tienen una experiencia concreta en la puesta en marcha de propuestas competenciales.

En ambos proyectos el tema de la evaluación de alumnos es tratado de manera criterial, global y exhaustiva, teniendo en cuenta la integración de las competencias básicas, tanto en los Proyectos Educativos de los centros como en la práctica diaria del aula. No obstante la calificación no se trata de manera

clara ya que no se menciona qué criterios de calificación se deben aplicar a la hora de superar una materia, una competencia básica o promocionar de curso o etapa educativa. Sí se trata en el proyecto COMBAS de la calificación de los indicadores, en una escala del 1 al 10, proponiendo realizar la media aritmética o que prevalezca la última calificación otorgada en el caso de tener en cuenta diversos instrumentos de recogida de información para un mismo indicador.

En nuestra investigación del estado de la cuestión sobre modelos de calificación, tanto de materias como de competencias, hemos encontrado una serie de propuestas y modelos[4] que desglosaremos y analizaremos en el capítulo correspondiente. Son las siguientes:

- Calificación por competencias, modelo extraído del libro *Programación por competencias*, de Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M.J. y Castillo Arredondo, S. (2007). El modelo pretende conseguir una valoración objetiva del rendimiento escolar del alumnado en las diferentes materias a partir del grado de adquisición de las competencias básicas.

- Modelo para la evaluación y calificación integral mediante el uso de indicadores (Hepi 2.0). Llevado a cabo por Jesús Suárez Ruiz, profesor de matemáticas del IES Sierra del Segura de Elche de la Sierra (Albacete), mediante la hoja de cálculo HEPI 2.O, el modelo pretende evaluar y calificar las materias y el grado de consecución de las competencias básicas mediante el uso de indicadores.

- Guía útil para docentes con mucho trabajo y poco tiempo. Esta propuesta de evaluación y calificación de las competencias

[4] Diferenciamos entre modelo y propuesta. Los modelos describen todos los elementos que intervienen en el procedimiento y las interacciones que hay entre ellos, mientras que las propuestas se limitan a exponer la problemática y ofrecer una alternativa de solución sin profundizar en los aspectos teóricos que lo fundamentan.

básicas de Juan José Caballero Muñoz, profesor de Educación Física del IES Nuevo Scala, en Rute (Córdoba) se basa en la idea de que los elementos del currículo, por sí solos, no conducen directamente al desarrollo y adquisición de las competencias básicas.

¶ La evaluación de las competencias básicas. La propuesta realizada por Ignacio Polo Mart²nez en su art²culo ñLa evaluaci· n de las Competencias B§sicasò (Polo, I., 2010) se centra en la calificación de las competencias básicas y su asociación con los criterios de evaluación. Considera la reunión de equipo docente el eje vertebrador de los acuerdos en la evaluación del alumnado.

De los modelos de calificación encontrados basados en la LOE, éstos son los más representativos y los que hemos querido analizar en profundidad a la hora de proponer nuestro modelo.

Con la entrada en vigor de la LOMCE, en el año 2015 están apareciendo varias propuestas de modelos referidos a la calificación basada en los estándares de aprendizaje de la citada ley en la etapa de educación Primaria. Esta normativa ha generado propuestas de evaluación y calificación que creemos nos pueden ayudar a explicar nuestro modelo de calificación. Son las referidas a la Región de Murcia y a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Ambos modelos pretenden conseguir una valoración objetiva del rendimiento escolar del alumnado en las diferentes áreas que integran los contenidos curriculares y el grado de adquisición de las competencias.

Todos estos planteamientos, ya sean modelos o propuestas sobre evaluación y calificación coinciden en que califican materias y/o competencias básicas. Cada uno tiene sus peculiaridades que serán analizadas, tanto en sus puntos fuertes como en sus posibles carencias o debilidades.

Algunos de los problemas comunes que hemos encontrado en estos modelos y propuestas, y que analizaremos a lo largo del trabajo, son los siguientes:

- Expresa el resultado de la calificación en números decimales que se redondean en el último paso de la calificación. Casi todos los planteamientos lo resuelven redondeando al alza. En este sentido los llamados ñfalsos positivosò tienen un alto grado de probabilidad de aparecer en el modelo, con lo que la objetividad y el rigor se ven seriamente mermados.

- Todos los planteamientos analizados se basan en fórmulas complejas que se deben aplicar para poder extraer la calificación de un alumno. Esto supone un doble problema. Por un lado utilizar fórmulas que no se entienden puede producir un sentimiento de rechazo a la hora de aplicar una estrategia de calificación; y por otro, debemos ser conscientes de que el proceso de calificación debe ser utilizado por profesionales de todas las áreas de conocimiento, incluidos los que no están familiarizados con el lenguaje matemático.

- De los planteamientos analizados ninguno propone un sistema de calificación uniforme y que cumpla con la normativa vigente para las competencias básicas y para las materias. El hecho de utilizar un sistema de calificación para las competencias y otro distinto para las materias, provoca confusión en los miembros de la comunidad educativa desde los alumnos a las familias, pasando por los propios profesores.

Nuestra propuesta pretende solucionar los problemas planteados por los modelos existentes y proporcionar un sistema de calificación, tanto de las materias como de las competencias, sencillo, útil, riguroso y uniforme que

pueda ser el complemento a una evaluación basada en las competencias, uno de los principales retos de la educación en el siglo XXI.

II.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRIA

ñA menudo tenemos escuelas con una estructura del siglo XIX, profesores y padres del siglo XX, para alumnos/as del siglo XXI ñ

M. Ángel Prats

CAPÍTULO 2.- EL CURRÍCULO

2.1.- ¿Qué se entiende por currículo?

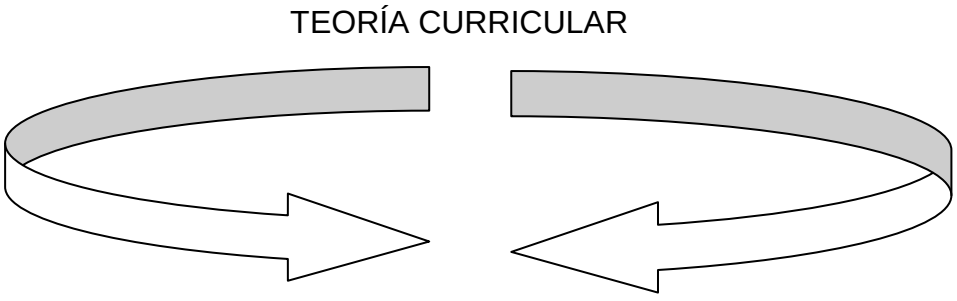
Han pasado muchos años y se han escrito miles de libros desde que el currículo superara su referencia exclusiva a un listado de contenidos programáticos, sin más referente que la sustantividad de la proposiciones explicitadas en el programa, pero sin referencia alguna a los marcos genéricos en los que se había de desarrollar. A lo largo de los últimos decenios, el currículo, ha predominado en la literatura oficial de los sistemas educativos como un listado de objetivos, contenidos y actividades.

Existen dos puntos de vista diferentes acerca del currículo. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las aulas. Y

que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del currículo se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo: lo que se planifica y lo que realmente se hace en la escuela.

Parece esencial que el estudio del currículo se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado, nos basta mirar a nuestro alrededor para confirmar que ello es parte del destino humano. Pero, como dice Karl Popper, el perfeccionamiento resulta posible si nos sentimos lo suficientemente seguros para enfrentarnos con la naturaleza de nuestros fallos y estudiarla. El problema central del estudio del currículo es la separación existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas (Stenhouse, 1984).

El objeto del currículo es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo del currículo es un intento de acercar la teoría y la práctica.



DESARROLLO CURRICULAR

Figura nº1

Fuente: elaboración propia

Definir en la actualidad lo que es el currículo es una tarea muy compleja dada la cantidad de definiciones existentes**.** Vamos a exponer tres definiciones americanas de currículo:

ñ*Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades*ò (Neagley y Evans, 1967)

ñ*Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados*ò (Inlow, 1966)

ñ*Es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El curr²culo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucci· n*ò (Johnson, 1967).

Cada una de estas definiciones progresivamente más estrictas, en el orden en que aquí se exponen, se acercan más a la acepción del currículo como intención educativa, más que como realidad. En ellas está inmerso un tipo particular de modelo medios-fines que, hasta hace poco, estaba casi universalmente aceptado en el estudio del currículo. Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados.

La definición de currículo que ofrece Stenhouse (1987) se basa más en la práctica educativa. Intenta poner en práctica una propuesta educativa que implica no solo contenido, sino también método y el contexto en donde se desarrolla. Este autor define el currículo como:

ñ*Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la pr§ctica*ò

Como mínimo, un currículo ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. El currículo en el sistema educativo español según la LOE[5] se concibe como ñ*conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas útiles para el profesorado, que se desarrolla en instituciones espec²ficamente educativas*ò

Para la LOMCE[6] (artículo 2), el currículo en el sistema educativo español se entiende ñ*como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas*. *El currículo estará integrado por los siguientes elementos:*

a) *Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.*

b) *Las competencias, o 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.*

c) *Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.*

   Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

d) *La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.*

e) *Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.*

[5] LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
[6] Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada ense¶anza y etapa educativa.ò

Dos funciones básicas se le atribuyen al currículum en las leyes educativas: publicidad y orientación. A través de la publicidad, el currículo busca hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y con ello su legitimación. La publicidad es consustancial al currículo, porque se trata de un documento prescriptivo al que han de atenerse los profesionales y los centros escolares a la hora de desarrollar la actividad educativa. Mediante la orientación, el currículo sirve de ñgu²a para orientar la pr§ctica pedag·gicaò Es decir, se explicitan las intenciones educativas y también las condiciones en que se han de hacer efectivas.

Tales condiciones se refieren a los ñcontenidos formativosò que se impartir§n; a orientaciones sobre los ñm®todos did§cticosò m§s adecuados; a sistemas de organización de los centros escolares; a los recursos materiales y servicios de apoyo que se pondrán a disposición de las escuelas, a la cualificación de los profesores y el estilo de desempeño profesional que se espera de ellos, etc. De esta manera, se produce en el currículo una dialéctica permanente entre exigencias y orientaciones para poderlas satisfacer.

Los elementos comunes que se desprenden de las anteriores definiciones, son:

¶ El currículo no se limita a proclamar principios y orientaciones generales, sino que pretende relacionar eficazmente las intenciones educativas y la práctica pedagógica para que la acción del equipo de docentes resulte fácil y coherente.

¶ Cabe distinguir dos acepciones de currículo: como plan o deseo y como realidad o práctica. En este sentido, se puede hablar de currículo intentado y currículo conseguido por los alumnos.

¶ El objetivo del currículo es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje.

¶ La característica esencial del currículo consiste en que las ideas deben ajustarse a la práctica y ésta necesita hallarse arraigada en las ideas.

Sevillano (2005) entiende el currículo desde diversas perspectivas:

a) *El currículo como estructura organizada de conocimientos. Según esta concepción se pone el énfasis en la función transmisora de la escuela, ya sea de conocimientos verdaderos y esenciales, ya sea como el desarrollo de las diferentes disciplinas del conocimiento o como el desarrollo de modos de pensamiento.*

b) *El currículo como sistema tecnológico de producción. Esta manera de entender el currículo coincide con el modelo de enseñanza tecnológico y se preocupa fundamentalmente por la calidad de la enseñanza y por la calidad de los productos y resultados, optimizando el proceso.*

c) *El currículo como plan de instrucción. Desde esta perspectiva el currículo debe ser la gu²a de la pr§ctica (é). Vendr²a a ser la elaboraci· n de programas o elaboración de las programaciones didácticas que llevan a cabo los departamentos didácticos en los institutos.*

d) *El curr²culo como conjunto de experiencias de aprendizaje. Es decir, ñel conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela como consecuencia de la actuaci· n de los profesoresò Desde este punto de vista, la atención no se fija en las disciplinas (logocentrismo) sino en el alumno (psicocentrismo), en las experiencias que éste desarrolla en la escuela.*

e) *Currículo como solución de problemas. Para el profesor Medina Rivilla (1987) ñel curr²culo ha de caracterizarse por una concepción operativa, fundada en la reflexión y contrastado con la práctica, mostrando justificadamente las decisiones más apropiadas respecto a las acciones a*

llevar a cabo, la valoración, demostración de las pretensiones del mismo sometidas a cr²ticaò

f) *El currículo como práctica, que no prescinde de las aportaciones teóricas de las Ciencias de la Educación, pero que centra su quehacer en la solución práctica de problemas.*

El currículo es todo esto que la Dra. Sevillano dice y en función de la acepción que los sistemas educativos escojan derivarán en unos modelos de enseñanza/aprendizaje u otros.

2.2.- Clarificando conceptos

Desde hace unos años están en circulación un buen número de palabras que son utilizadas indistintamente, siendo su sentido aquél que les quiere dar quien las utiliza y que unas veces reemplazan a otras como si fueran sinónimas y en otras ocasiones se solapan con contenidos comunes, pero con matices y algunas dimensiones diferenciales y, en otras, su significado es utilizado en una antítesis total. Por el contenido que pretendemos desarrollar y la forma en la que lo vamos a hacer, parece adecuado diferenciar claramente los siguientes conceptos:

- Programa.
- Programación.
- Currículo.

El concepto de **Programa,** muy relacionado con la literatura oficial y pedagógica de la Ley General de Educación de 1970, hace referencia a los documentos que explicitan los objetivos y contenidos de un nivel educativo y que tienen un ámbito geográfico de aplicación más o menos amplio: nación o región. Las características que vienen a definir un programa según Zabalza (1988) pueden quedar resumidas en:

- Refleja un marco general común al que ha de acomodarse la enseñanza. No siempre, ni en todo momento, hay una exigencia generalizada del programa para toda una nación. La autonomía de que gozan, en este

sentido los centros en Inglaterra, es un buen ejemplo. La existencia del programa se justifica en tanto que la tradición pedagógica no da suficientes garantías para poder prescindir de un marco general de referencia como el que suministra el programa. El programa recoge en cada momento histórico aquellos aspectos que mejor representan el patrimonio cultural, de valores y actitudes que caracterizan a un pueblo o nación. Es una guía práctica de las exigencias de socialización.

- Desde una perspectiva formal se le exige al programa contener una serie de requisitos que lo hagan inteligible y aplicable:

  * Claridad del lenguaje y diferenciación de los niveles normativos, orientativos, prescriptivos, etc.

  * Atención al acuerdo sociológico cultural y a la selección de los contenidos según criterios de racionalidad selectiva.

  * Que sea una ayuda y estímulo a los destinatarios en la tarea del día a día y no una carga más.

La **Programación** es el proceso por el cual se acomoda un programa a una situación definida, tanto por el espacio físico (territorializar), como por el tiempo (temporalizar) o por la adaptación a unos alumnos concretos. Siguiendo los criterios expuestos por Zabalza (1988), la programación exige:

- toma de decisiones subordinadas al marco definido por el programa.
- manejar una serie de elementos sobre los que se han de adoptar decisiones: objetivos, contenidos, métodos, recursos, etc.
- asumirse como compromiso colaborativo de docentes antes que como una tarea individual, asilada o descontextualizada. Debe responder a planteamientos de carácter holístico.
- asumir las situaciones más o menos permanentes o coyunturales que presentan la escuela o los alumnos a los que se dirige: tareas de

diagnóstico previas, supervisión y control, tanto en el proceso como en los resultados.

- plantear la necesidad de compatibilizar las exigencias de los distintos ámbitos en los que interacciona: nacional, territorial y próximo o de la escuela en la que se aplica. Es decir, contextualiza lo estandarizado a nivel más amplio, adecuándolo a las características del entorno en el que se enmarca la escuela.

Para Gimeno (1981) y Bunge (1976), a la programación también se le denomina planificación y viene definida por los siguientes elementos:

- Objetivos.
- Componentes nomotéticos de conocimientos básicos (contenidos).
- Los medios desplegados para el logro de los objetivos.
- Diagnosis o procesos investigadores para el ajuste del plan.
- Planeamiento operatorio (secuencias específicas de intervención).
- Acción propiamente dicha.
- Evaluación.

Desde una perspectiva más actualizada, al menos en nuestro ámbito educativo, se ha ido incorporando con más fuerza el concepto de **currículo,** término anglosajón tomado del latín que responde a una tradición educativa más desligada de la cultura germano- latina.

El currículo (Zabalza, 1988) queda definido por el conjunto de supuestos de partida, de los objetivos y metas propuestas y las estrategias para su logro. Está definido por el conjunto de conocimientos, competencias, capacidades, habilidades, valores, actitudes, etc. que la escuela va a promocionar en su constante labor, debiendo justificar las decisiones adoptadas en cada una de las distintas opciones. La primera consecuencia de este marco de la acción educativa es que el profesor se convierte en el que decide su práctica docente y no sólo el que aplica lo que le estaba propuesto y reglado. Sin embargo, hay una serie de aspectos que hacen que el currículo sea un concepto polisémico, abierto a la controversia, abordable desde distintas posiciones o marcos teóricos.

2.3- Diferencias entre diseño y desarrollo curricular

El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. El diseño curricular es el plan de acción, y el desarrollo del currículo el proceso de puesta en práctica. En la literatura curricular internacional se diferencia entre ñ*currículum development*ò (desarrollo del currículo) y ñ*curr²culum implementation*ò (puesta en práctica del currículo).

Diseñar el currículo es concretarlo, avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene (especificar más los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación, etc.). Desarrollar el currículo quiere decir que se progresa desde el esquema básico inicial del que se parte hasta lograr una estructura más amplia y concreta, dispuesta a ser llevada a la práctica.

Estos dos aspectos del currículo, diseño y desarrollo, se implican mutuamente. El desarrollo curricular debe incidir en la revisión y enriquecimiento constantes del diseño curricular y éste debe procurar mejoras continuas en su proceso de aplicación a medida que se va perfeccionando. La figura siguiente explicita la relación de interdependencia que debe existir entre diseño y desarrollo curricular.

RELACIÓN ENTRE EL DISEÑO Y EL DESARROLLO CURRICULAR

Figura nº2

Fuente: Elaboración propia

2.4.- ¿De dónde se extrae la información para elaborar el currículo?

A la hora de elaborar un currículo debemos dar respuesta a estas preguntas: ¿con qué criterios seleccionamos los objetivos y contenidos?, ¿qué características deseamos que tenga el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿de qué forma organizamos los contenidos?é

Los factores que determinan el currículo constituyen las fuentes de una teoría de la enseñanza. Son fundamentalmente cuatro:

2.4.1.- Fuente sociológica

En el sistema educativo español se parte de una concepción multidireccional de las relaciones sociedad-escuela, poniendo el énfasis en los siguientes aspectos:

- Cada sociedad espera de la escuela la satisfacción de ciertas demandas que, en nuestro caso, se concretan en preparar para vivir como adultos responsables a los jóvenes actuales asumiendo los roles sociales adecuados.
- Por tanto, la educación sirve a fines sociales, y no sólo individuales. Se educa para una determinada sociedad.
- La educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad. Pero junto con ello, transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes. A menudo esta transmisión se hace de modo implícito, más que explícito.
- Pero el currículo también debe permitir la clarificación de las relaciones sociales dominantes y su mejora y transformación por los futuros ciudadanos.
- En una sociedad pluralista como la nuestra también las demandas a la escuela son diferentes para los distintos grupos. Este hecho obliga a ofertar un currículo abierto y flexible, en el que sean posibles adaptaciones específicas.
- Este interés por la educación también demanda el trabajo escolar de otros valores, más allá de los meramente productivos: tolerancia,

convivencia democrática, participación ciudadana, igualdad, salud, medio ambiente, etc.

En resumen, no debe olvidarse como recuerda Gimeno (1988) siguiendo a Young, que ñel curr²culum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmenteò

La transcendencia política que tiene esta distribución social del conocimiento, lleva a algunos autores a diferenciar las fuentes políticas e ideológicas de las sociales. En este sentido, se habla de la política curricular como fuente del currículo, que decidiría sobre aspectos tan importantes como:

- lo que se entiende por cultura común
- lo que se consideran conocimientos mínimos necesarios
- los mecanismos curriculares (flexibilización, adaptación, etc.).
- la organización del conocimiento dentro de la escuela (áreas, disciplinas...).
- el control de la calidad de la práctica (Gimeno,1988)

En definitiva, el factor sociológico nos permite determinar cuáles son aquellos conocimientos, habilidades, normas, valores, etc. que es preciso poner al alcance de los alumnos, para que los hagan suyos por considerarlos imprescindibles para convertirse en miembros activos y corresponsables de la sociedad a la que pertenecen; ayuda a seleccionar los elementos culturales más relevantes y significativos que hay que incorporar al currículo.

2.4.2.- Fuente psicológica o el progresismo

En todo planteamiento curricular el alumno se presenta como elemento sustancial con el que se habrá de contar.

Desde que la psicología adquiriese el estatus de ciencia del comportamiento o de la conducta humana, sus planteamientos teóricos y aportaciones tratan de conocer cuáles son los mecanismos que definen la

clave del aprendizaje. En una clasificación genérica se pueden diferenciar dos grandes grupos:

- Teorías asociacionistas. Tienen como elemento clave de su definición la relación entre estímulo y respuesta. En su desarrollo es posible distinguir tres fases o momentos: conexionismo (Thorndike), conductismo (Watson) y condicionamiento reforzado (Hull y Skinner).

- Teorías mediacionales. Son aquéllas que atienden a las estructuras y los procesos que se sitúan entre el estímulo y la respuesta. Pretenden resolver la ñcaja negraò del asociacionismo. Dentro de estas teorías es posible distinguir dos planteamientos, uno que se refiere al aprendizaje social, fenómenos del troquelado y de la imitación y, otro, las teorías cognoscitivas.

La psicología cognitiva, coherente con las teorías mediacionales, es la que orienta al sistema educativo español. Sus postulados, no siempre coincidentes dentro de las diferentes corrientes, son los siguientes:

a) Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno. Éste sigue una serie de períodos evolutivos con características cualitativas que condicionan las experiencias que la escuela ofrece a los niños que deben respetarse y potenciarse mediante la intervención didáctica.

b) Necesidad de asegurar aprendizajes significativos. El aprendizaje escolar puede ser clasificado de manera general en aprendizaje repetitivo o mecánico y significativo, exigiéndose para que se produzca éste una conexión o integración, entre el material y los contenidos nuevos con los que el alumno ya tiene, de forma que la estructura o esquema previo poseído por el estudiante se enriquezca, amplíe, modifique y perfeccione con los nuevos datos y aportaciones. Si no se produce tal conexión, el aprendizaje se convierte en algo memorístico y repetitivo.

Cuanto más rica en elementos y relaciones sea la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos. (Coll y Sole, 1989)

Por tanto, el factor psicológico nos ayuda a tomar decisiones sobre la metodología a utilizar, así como a concretar los aspectos organizativos. También resulta útil para seleccionar objetivos y contenidos, sobre todo en lo referente a su ordenación, de forma que se favorezca su asimilación. Además sirve para tomar decisiones respecto a la forma de evaluar.

En general, este factor nos aporta información sobre cómo aprende el alumno, qué aprendizajes se deben fomentar, cómo se puede motivar a los alumnos, cómo descubrir sus capacidades e intereses, etc.

2.4.3.- Fuente epistemológica

La dimensión epistemológica de las disciplinas es una dimensión que no se puede dejar de lado a la hora de plantear los contenidos de la enseñanza, pues la estructura de las disciplinas y la naturaleza del conocimiento han de estar contempladas en toda teoría de la enseñanza al ser objeto de su tratamiento.

Parece necesario considerar dos dimensiones básicas en la configuración del conocimiento en las disciplinas: cómo se ha ido construyendo su corpus científico y cuál es la lógica que rige su estructura y ordenación interna. En función de estas dimensiones se explicitan las consideraciones epistemológicas de cada área y se opta por aquella opción que se considere más adecuada desde la perspectiva de la materia.

Este factor ayuda a separar los contenidos esenciales de los secundarios en cada una de las áreas o materias; descubre las relaciones que existen en los contenidos para facilitar una enseñanza globalizadora; selecciona los contenidos, de forma que las actividades de aprendizaje

favorezcan la asimilación significativa de los mismos por parte de los alumnos; destaca cuáles son los núcleos de contenido que pueden producir mayor dificultad para ser asimilados por los alumnos, etc.

2.4.4.- Fuente pedagógica

La cultura idiosincrática, particular y específica de cada aula, que es el currículo en acción, no sólo se genera a partir de los marcos sociológicos, políticos o psicológicos impuestos o aconsejables, sino que es, simultáneamente, generadora de pautas, criterios y contenidos curriculares. Teoría y práctica curricular son interdependientes.

El desarrollo del currículo se realiza en los centros y, al constituirse éste en un proceso de investigación del propio profesorado, se establecerá una revisión de la fundamentación a la luz de la práctica, así como un replanteamiento de ésta según aquélla en una relación dialéctica continua.

Las bases de una metodología curricular, coherente con el resto de los fundamentos constructivistas, podrían ser:

a) Motivación. Crear situaciones que conecten con los intereses y expectativas de los alumnos, partiendo de sus experiencias.

b) Explicitación de los esquemas previos. Es el camino imprescindible para construir, mejorar, ampliar o rectificar los esquemas o estructuras cognitivas en que consiste el aprendizaje significativo. Pone al alumno en actitud de actividad e investigación de construcción de su propio saber y de un saber compartido con el grupo de clase.

c) Fomentar la zona de desarrollo potencial. Propiciar, mostrar contenidos y tareas nuevas, a partir de las concepciones previas. Deben presentar una dificultad un tanto superior a lo que el alumno resuelve ya por sí mismo. La presentación de contenidos

debe ser organizado, coherente, interrelacionado. Los mapas, esquemas y redes conceptuales son instrumentos muy idóneos para todo ello.

d) Promover la funcionalidad de los aprendizajes. El aprendizaje significativo se aplica, se transfiere a otras situaciones o contenidos distintos de aquél en el que se ha aprendido.

El factor pedagógico guarda relación con el factor psicológico y supone una valiosa ayuda en el momento de seleccionar los elementos básicos del currículo: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Fundamentalmente se ocupa de dos cuestiones:

- Selección de aprendizajes que favorezcan la transferencia educativa.
- Fomentar en los alumnos aquellas habilidades que le sirvan para ñaprender a aprenderò

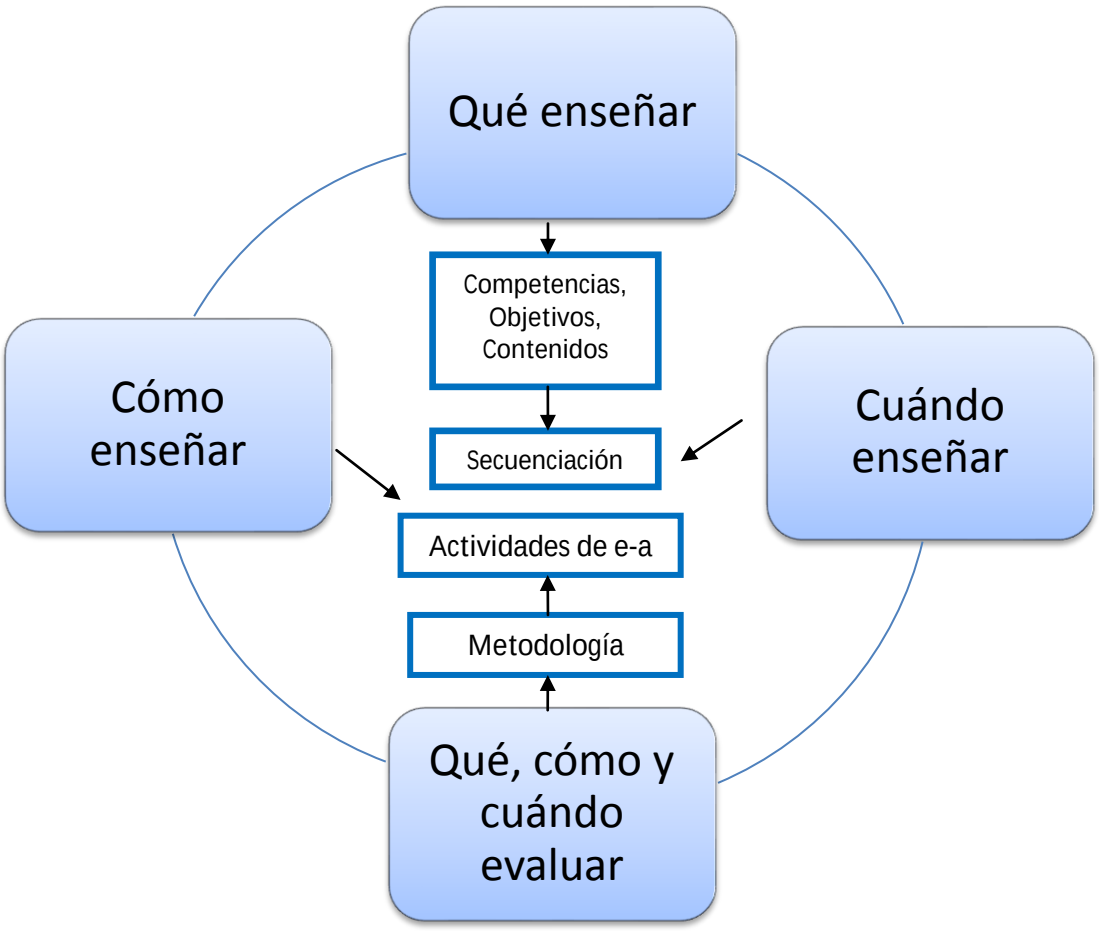
2.5.- ¿Qué aspectos integran el currículo?

El currículo tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo, en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro preguntas:

a) ¿Qué enseñar? La respuesta a esta pregunta proporciona información a los contenidos, competencias y objetivos de la enseñanza.
b) ¿Cuándo enseñar? Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos, competencias y contenidos.
c) ¿Cómo enseñar? Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.

d) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

En la primera pregunta se recogen los aspectos del currículo relativos al establecimiento de las intenciones. Las tres restantes se refiere al plan de acción que se debe seguir de acuerdo con estas intenciones y sirven de instrumento para el desarrollo de la práctica pedagógica. La siguiente figura pretende señalar de modo intuitivo las relaciones existentes entre estos elementos.



RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Figura nº3

Fuente: Elaboración propia

2.5.1.- ¿Qué enseñar? Las competencias, los objetivos y contenidos educativos.

2.5.1.1.- Las Competencias Básicas en el Currículo.

Aunque las competencias las trataremos en un epígrafe específico, podemos adelantar que provienen del entorno profesional e industrial laboral y que surgieron en los años setenta con cierta fuerza en algunos países industrializados. Est§n ligadas al concepto de ñdesempe¶o efectivoòde una tarea. La educación por competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.

Fue en 1996, con el Informe Delors, cuando se establecieron los cuatro pilares donde se ha de apoyar la educación y hacia donde deben dirigirse las actuaciones de los distintos gobiernos y organismos competentes, son: *aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.* Después, en el año 2000, los dirigentes de la Unión Europea (UE) se reunieron en el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa de donde nació la voluntad de dar un nuevo impulso a las políticas comunitarias en un contexto de bonanza económica de los Estados miembros.

Para la UE, los sistemas de educación y formación necesitaban adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo, por lo que tendrían que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Para ello, deberían aparecer tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

A partir del año 2004, la UE sustituye el término de habilidad o destreza básica por el de competencia clave y se plantea la necesidad de establecerlas para el aprendizaje que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros.

En España, las competencias clave pasan a denominarse competencias básicas a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que llega a nuestro sistema educativo en 2006, introduciéndose en el currículo como un elemento más. Con la entrada en vigor de la LOMCE, en 2014, se modifican las competencias, que pasan a denominarse clave en lugar de básicas.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Como bien dice C®sar Coll (2007) las competencias en la educaci· n escolar son ñalgo m§s que una moda y mucho menos que un remedioò.

Pero esta incorporación, tal y como señala Gimeno (2008), no debe ser un añadido al currículo tradicional, sino que debe ser un *marco de referencia* para seleccionar contenidos útiles con los que consigamos comprender el mundo que nos rodea. La integración de las competencias básicas en el currículo se logra mediante una definición operativa[7] de las mismas que se plasmará en la última parte del presente trabajo. Consiste en relacionar las Competencias Básicas con el resto de elementos del currículo según la LOE: objetivos, contenidos y criterios de evaluación mediante los métodos pedagógicos adecuados.

[7] La definición que se hace de cada una de las competencias básicas, tanto en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de la LOE como en los que se establece el currículo básico de la LOMCE, es una definición semántica, pero no incluye una definición operativa.

La relación de las Competencias Básicas con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación ayuda a comprender el objeto de las primeras y permite una visión holística del currículo que no se queda en un documento inútil, sino de obligado uso y revisión periódica por parte de los centros, los departamentos didácticos y los docentes en su labor diaria.

Esta relación no tiene sentido si no se acompaña de una estructura de tareas compartida. El núcleo fundamental que permite convertir el diseño en desarrollo curricular es la búsqueda de tareas para lograr la adquisición de las competencias básicas. Esta labor la desarrollará el centro educativo y será clave en la culminación del proceso de integración de las Competencias Básicas en el Currículo.

2.5.1.2.- Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables

La LOMCE introduce un elemento más en el currículo: los estándares y resultados de aprendizaje evaluables que son una concreción de los criterios de evaluación de cada asignatura. Según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, estos estándares deben ser observables y medibles que, al ponerse en relación con las competencias clave, permiten graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

Los estándares de aprendizaje evaluables son, por tanto, especificaciones de los criterios de evaluación que permiten concretar los resultados de aprendizaje, y lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura[8]. Su diseño debe contribuir y facilitar los procesos de evaluación interna y el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

[8] La LOMCE establece en su Artículo 6.2 que Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

Las características de los estándares de aprendizaje consisten en ser:

- Evaluables: Se debe comprobar que los aprendizajes han sido debidamente adquiridos por los alumnos mediante instrumentos y técnicas de evaluación.
- Medibles: Se debe situar el nivel de logro del estándar para determinar el de la competencia.
- Públicos. Es necesario que los estándares sean conocidos por la comunidad educativa.
- Claros, precisos y breves. Deben estar expresados en una terminología común a todas las disciplinas o áreas, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa los entiendan.
- Rigurosos y específicos. Deben estar formulados de manera detallada y especificar claramente lo que se quiere lograr.

Este nuevo elemento del currículo ha suscitado dudas debido a que es un término más cercano al lenguaje anglosajón que al hispano. Por un lado estos estándares reflejan transparencia, ya que todos los miembros de la comunidad educativa conocerán el objeto de evaluación de los alumnos, y equidad, ya que son comunes y uniformes, incluyendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados.

Por otro lado, en los Reales Decretos de Enseñanzas Básicas[9] se dice que ñcontribuyen y facilitan el diseño de pruebas estandarizadas y comparablesò, lo que hace pensar que estos estándares será lo que se evalúe en las pruebas externas, lo que pudiera convertir el currículo en enseñar para superar dichas pruebas. También es posible que, con el establecimiento de estos estándares, se reduzca considerablemente la autonomía de los centros.

[9] Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

2.5.1.3.- Los objetivos y los contenidos

Un objetivo educativo puede definirse como el comportamiento esperado en los alumnos como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula. Las características de un objetivo educativo son:

- Se trata de un comportamiento. El término comportamiento puede describir un proceso cognitivo, afectivo, de relación social o psicomotriz. Un comportamiento, por ejemplo, sería comprender el sentido figurado de una metáfora de García Lorca, memorizar uno de sus poemas, recitarlo con expresividad y coherencia, aceptar el valor de la obra del poeta granadino. Parece claro que lo que se pretende enseñar puede identificarse en este sentido como un comportamiento del alumno.

- El objetivo es un elemento esencialmente planificador: cuando se piensa en conseguir unos objetivos determinados con unos alumnos de Educación Secundaria o de Bachillerato, suponemos que esos alumnos no poseen ese comportamiento. Si intentamos que, para el final del curso entiendan el sentido del arte gótico, o que desarrollen la afición a la música es evidente que está presente el hecho de que estos alumnos, en el comienzo de curso, cuando determinamos estos objetivos, aún no los poseen. El objetivo es así un comportamiento, pero un comportamiento aún no poseído, un comportamiento esperado**.** Esta es la segunda nota del objetivo.

- Este comportamiento se espera conseguir como consecuencia de una serie de actuaciones, de interacciones, de procesos que se realizarán en el aula mediante actividades que planteará predominantemente el profesor, que las coordinará o dirigirá. Pero, que el alumno habrá de implicarse en ellas, a fin de que estos comportamientos esperados se puedan alcanzar. Por eso, se indica que el objetivo es comportamiento esperado como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula.

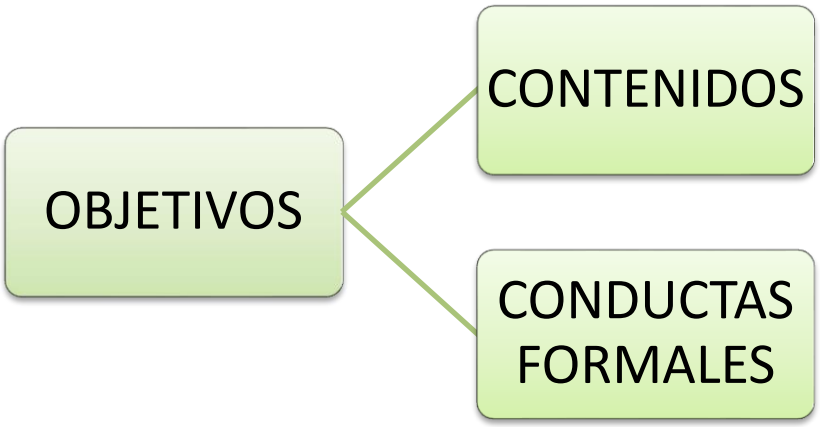
A la pregunta ñqu® ense¶arò tambi®n se puede responder con un contenido o se puede responder con algo que no es estrictamente un contenido, pero que está muy asociado a él. Este componente, es lo que se denominada en ocasiones conductas formales. Una conducta formal es el tipo de comportamiento que se puede llevar a cabo con un contenido: resolver un problema, expresarse verbalmente o mediante lenguaje matemático. Es decir, los modos de trabajar el contenido en cuestión constituyen las conductas formales. La integración de un contenido y una conducta formal será el modo más directo de expresar un objetivo educativo.

Como consecuencia de lo anterior, los objetivos pueden tener una amplitud notablemente diferencial. Por ejemplo:

- Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos (objetivo A)
- Señalar en un mapa mudo los ríos más importantes de la Península Ibérica (objetivo B)

Esta diferencia en la concreción de los objetivos va a dar lugar a la necesaria jerarquización que debe existir entre los diferentes objetivos que orientan la actividad educativa. Así, se habla de metas o fines de la educación, de objetivos de etapa, de objetivos de materia, de objetivos educativos, didácticos o de aprendizaje.

Los objetivos educativos serán así tanto los contenidos como los comportamientos formales que se pretenden alcanzar. El objetivo A es un ejemplo de conducta formal y el objetivo B es un objetivo definido como contenido u objetivo didáctico. En el sistema educativo español se diferencia entre contenidos y objetivos**,** considerando que el término objetivo es más identificable con conducta formal. Estas dos posturas quedarían suficientemente aclaradas en el siguiente esquema:



RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Figura nº4

Fuente: Elaboración propia

Esta propuesta de no diferenciación entre capacidades y contenidos se ha venido desarrollando desde mediados de los años setenta hasta ahora. Actualmente el sistema educativo español presenta una formulación en la que diferencia entre objetivos, competencias básicas y contenidos, dando lugar a lo que se denomina ñqu® ense¶arò De acuerdo con esta formulaci· n, la estructura de los elementos que marcan el sentido final de la enseñanza es la siguiente:

QUÉ ENSEÑAR: COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Figura nº5

Fuente: Elaboración propia

En último término, lo que parece claro es la necesidad de considerar la presencia de tres componentes en los elementos que marcan la finalidad de las situaciones de enseñanza: uno relativo a los contenidos y otro que pone de manifiesto qué se pretende conseguir con esos contenidos, que son los objetivos y las competencias.

2.5.2.- ¿Cómo enseñar? El acto didáctico

La definición de los objetivos y las competencias básicas es el primer paso en el desarrollo del currículo. Pero a estas finalidades hay que asociar unas actividades que posibiliten su consecución, una metodología a seguir.

La consideración de las actividades que debe realizar el profesor con sus alumnos para la consecución de los objetivos y las competencias marcados y su integración en un acto didáctico constituye el cómo enseñar. Este cómo exige tomar una serie de decisiones. La primera de todas es justamente la de qué enseñar. Pero habrá que tomar también otras, tales como:

- ¿Cómo voy a plantear la Unidad Didáctica a fin de que se capte la intención y los objetivos que persigo? Se trata de responder al cómo establecer el contacto con los alumnos, cómo hacer patente el interés y la necesidad del tema, cómo interesarles y motivarles.

- ¿Qué lenguajes voy a utilizar con los alumnos en clase: verbal, icónico, simbólico, etc...?

- ¿Cómo voy a ordenar las actividades a realizar? ¿Qué secuencia voy a seguir en la enseñanza? La secuencia de ordenación es otra decisión que tiene que adoptar el profesor.

El análisis del número posible de actividades en torno a un tema es un recurso interesante para el profesor. De aquí que sería conveniente la creación de un banco de actividades como una infraestructura de asesoría y orientación

didáctica para los institutos. Una relación, lo más amplia y completa que fuera posible, de actividades podría constituir una ayuda inestimable para que el profesor realizara su programación.

Una secuencia de actividades da lugar a una determinada estrategia de enseñanza**.** Una estrategia de enseñanza sería una secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula. La estrategia de enseñanza puede, en determinados casos, revestir un alto nivel de rigor en sus planteamientos y encontrarse fundamentado en una serie de planteamientos científicos suficientes, con lo que se convertiría en ese caso en un método de enseñanza.

2.5.3.- Cuándo enseñar: secuencia

La consideración de la necesidad de secuenciar los objetivos, contenidos y las actividades de la enseñanza es fundamental, porque hay que buscar el momento más oportuno entre los posibles para desarrollar unos contenidos. Hay que secuenciar los objetivos, hay que secuenciar los contenidos y hay que secuenciar las actividades. Se puede hablar así de distintos tipos de secuencias, que van a marcar una serie de operaciones a realizar en el proceso de enseñanza.

La secuencia se refiere a la ordenación de los contenidos y de las actividades que van a ser objeto del trabajo escolar en los sucesivos cursos y etapas en que se configura la enseñanza obligatoria. Todo ello con el fin de adecuarlos a las características de los alumnos y para que sean coherentes con la estructura interna de la materia: secuenciación psicológica y lógica.

El cuándo, tiene una vertiente de microsecuencias (cuando dentro de la semana, del mes, vamos a realizar tal actividad) y una perspectiva de macrosecuencias, que se referirá al momento dentro de la etapa, en qué curso o período global se incluirán determinados contenidos o materias.

La secuenciación se refiere así a objetivos, competencias, a actividades y a bloques temáticos o contenidos dentro de las disciplinas o materias.

2.5.4.- Qué, cómo y cuándo evaluar

La fase que parece ocupar el último lugar dentro del proceso de enseñanza es la evaluación. La evaluación ha de centrarse sobre lo ya realizado, y por tanto no resulta extraño que se considere como fase final. Para el sistema educativo espa¶ol la evaluaci· n ñconstituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo en cada momento recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de ense¶anza y aprendizajeò

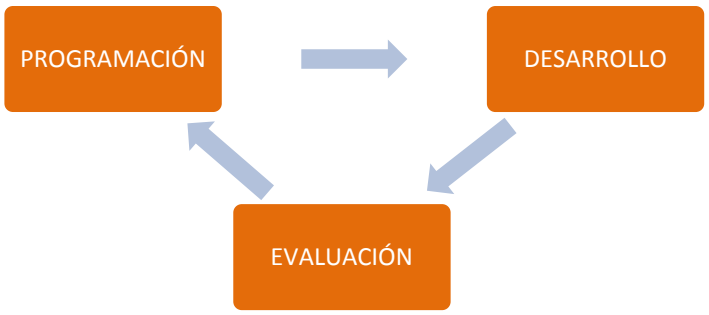
Aclaramos esto con un ejemplo:

Programar o planificar no es otra cosa que detallar las intenciones educativas que pretendemos que consigan un grupo concreto de alumnos. Posteriormente se lleva a cabo el desarrollo de esa programación en el aula y terminado el proceso de ejecución que se había programado, se tendría que realizar una revisión que permitiera contrastar estos objetivos que se habían propuesto con la realidad. Para ello, deberíamos de valorar una serie de resultados. Ésta sería la fase de evaluación.

De acuerdo con este planteamiento, la situación final detectada por medio de la evaluación debería coincidir esencialmente con lo planificado en principio.

A la pregunta ñqu® evaluarò hay que responder: lo que se ha previsto, aquello que ha marcado nuestras intenciones educativas; en síntesis, hay que evaluar justamente la consecución o no de los objetivos educativos y las competencias que nos habíamos propuesto.

De algún modo, la evaluación cierra el ciclo conceptual del currículo. Pero los resultados de la evaluación constituyen una valiosa fuente de información para la definición de objetivos en un nuevo proceso curricular, así como para determinar la eficacia de las estrategias y los métodos de enseñanza.



QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR

Figura nº6

Fuente: Elaboración propia

2.6.- Modelos Curriculares y teorías educativas

Los elementos curriculares analizados (objetivos, contenidos, competencias) se relacionan en función de los modelos o teorías educativas en las que nos desenvolvamos, teniendo un significado diferente dentro de cada uno.

2.6.1.- Modelos de investigación didáctica

El análisis del acto didáctico nos lleva a la consideración de los paradigmas o modelos didácticos como marcos teóricos, para su interpretación. En ellos se destacará la figura del profesor como mediador. Shulman (1989) distingue tres tipos de paradigmas: ñde proceso-productoò, ñmedicionalò y ñecol· gicoò Se analiza en cada uno de ellos la figura del profesor como mediador del aprendizaje.

a) Modelo proceso-producto o racionalï tecnológico

En el paradigma ñproceso-productoò la conducta, verbal o física, del profesor se interpreta como causa inmediata del aprendizaje.

Este paradigma concibe la realidad educativa como natural, externa a los sujetos que la realizan y, por lo tanto, objetivable, cuantificable mediante métodos estadístico- experimentales, y verificable. La mediación del profesor resulta así eficaz en función casi exclusivamente de su capacidad de actuación. El alumno, en todo caso, es un sujeto casi pasivo. La actuación del profesor se centra en la adecuada comunicación del contenido de aprendizaje a través de un método o de un programa.

En este modelo la mediación del profesor se centra en los contenidos. El profesor actúa sobre los contenidos, estructurándolos, simplificándolos, convirtiéndolos, en definitiva, en estímulos eficaces. Los procesos instructivos se orientan, fundamentalmente, a la manipulación de las variables de tarea para facilitar la adquisición de los comportamientos (Doyle, 1983). Esta manipulación, fundamentada científicamente, es lo que convierte a la enseñanza en una tecnología.

Lo más destacado en este paradigma técnico es la separación entre lo social y cultural de la comunidad y la acción educativa en la escuela. Lo importante es lo establecido por las fuerzas dirigentes, y la escuela no es más que el medio para mantener lo establecido. Se ha acusado a este modelo de ser válido sólo para la adquisición de habilidades básicas o elementales. Pero lo cierto es que también ha demostrado su eficacia didáctica en el desarrollo de funciones psicológicas superiores como la formación de conceptos (Escudero, 1979).

b) Modelo mediacional o interpretativo-simbólico

En el paradigma mediacional la acción mediadora del profesor se centra en los procesos cognitivos del alumno. Los sucesos de la enseñanza crean las

condiciones para que el alumno realice el trabajo cognitivo que produce el aprendizaje. No es la acción en sí lo que interesa, sino los significados de esas acciones para los propios protagonistas. El conocimiento educativo es subjetivo; por lo tanto, no es neutro, ni universal ni busca un control objetivo de los fen· menos, es ñuna creaci· n de los hombres que aparece coloreada de interpretaciones humanasò Sus teor²as, pues, est§n construidas desde y para la práctica. Se llaman teorías prácticas.

Los profesores influyen en los estudiantes haciéndoles pensar; son causa de que los alumnos piensen y se comporten de una manera determinada durante la enseñanza como han demostrado algunos autores (Winnie y Marx, 1982).

Algunas conductas del profesor influyen directamente en el proceso cognitivo que el alumno ejerce sobre el contenido. Novak (1982) afirma que el profesor es un mediador entre la estructura conceptual de las disciplinas y la estructura cognitiva del alumno. La mediación consiste en la actualización de la estructura cognitiva, que se produce en el aprendizaje. Es más, las estrategias cognitivas pueden enseñarse. Éste es, por tanto, el acto mediador más importante.

c) Modelo ecológico

El paradigma ecológico o contextual toma su nombre precisamente de la atención preferente prestada a los contextos en los que se desarrolla la acción didáctica.

Este paradigma trata de superar tanto la visión racional-tecnológica que entiende la educación como una realidad objetiva en sí misma y de su análisis mediante relaciones cuantitativas y formales, como el excesivo valor que el paradigma anterior da a los significados personales, pues éstos ocurren en unos contextos históricos y sociales concretos de los que no se puede prescindir y que están sujetos a relaciones de dominación, injusticia y opresión que es necesario analizar críticamente como un paso necesario

para la emancipación social y personal. La educación es la búsqueda de esa emancipación mediante el análisis crítico y dialéctico de la realidad.

Profesor y alumno son considerados como habitantes de un nicho ecológico, el aula. El objeto de aprendizaje no es algo externo sino que forma parte del contexto. El alumno aprende del contexto (aprendizaje socializado o compartido). El profesor ejerce su función mediadora actuando en el contexto de dos formas:

1) espontáneamente*,* como habitante del nicho ecológico;

2) intencionalmente*,* interviniendo en la creación de un clima de aprendizaje.

En el paradigma ecol· gico el concepto clave es el de ñreciprocidadò o ñinteracci· n entre profesores y alumnosò la clase es considerada como un ámbito o contexto comunicativo, en el que se construyen los acontecimientos de la vida diaria como parte de las interacciones entre profesores y alumnos (Shulman, 1989).

En esta perspectiva, el proceso didáctico se interpreta como un proceso comunicativo, por medio del cual alumnos y profesores construyen conjuntamente el significado, es decir, interpretan y conceptualizan la experiencia, interna o externa. Por ejemplo, a través de preguntas sobre un texto se guía al alumno en la comprensión de los personajes, acciones, cualidades, predicción de hipótesis, intercambio de opiniones, etc.

En este paradigma, otra forma privilegiada de mediación del profesor es la creación del ambiente de aprendizaje o clima de aula. Éste se concibe como un conjunto de relaciones sociales, teñidas de afectividad, que contribuyen eficazmente al aprendizaje significativo del alumno. Como han señalado algunos autores, el ambiente es un componente integral de la acción didáctica (Medina, 1988).

Cada ambiente de clase puede ser diferente, tanto en función del profesor como del alumno. Así se explica que los alumnos se sientan más satisfechos en el aula de un profesor que en la de otro.

2.6.2.- Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje se integran en los paradigmas o modelos didácticos. Pero no hasta el punto de que la enseñanza se subordine al modelo de aprendizaje. Las teorías de aprendizaje se centran más en el alumno que en el profesor.

Por ñaprendizajeò se entiende el modo en que la gente adquiere conocimientos y habilidades y el modo en que éstos se modifican. En este apartado se analizan tres modelos de aprendizaje, que están en la base de diversas propuestas curriculares o de teorías de la instrucción.

a) Teorías neo-conductistas

Los modelos neo-conductistas son modelos, de aprendizaje o de instrucción, derivados del modelo elaborado por Skinner. Por ejemplo, el modelo instructivo de Gagné. En el modelo skinneriano, el objetivo de la enseñanza es modificar gradualmente la conducta del alumno como aprendiz, reforzando aquéllas que van en la dirección de la conducta final deseada.

En este modelo se puede hablar de ñmediaci· n tecnol· gicaò por parte del profesor. Ésta consiste en el refuerzo, las demostraciones e instrucciones que llevan al alumno a través de conductas secuenciadas hasta la conducta final. Lo esencial del proceso instructivo es la construcción de un programa que pueda ser aprendido con éxito por todos los alumnos. La atención del profesor se centra en los contenidos, aunque no se olvida del alumno, como frecuentemente se le ha criticado.

El carácter tecnológico de este modelo se detecta en la minuciosidad con que se analizan y se construyen los contenidos del programa hasta conseguir una estructuración jerárquica (es decir, ordenadas por niveles de dificultad) de las habilidades de aprendizaje.

Se sobrevaloran los objetivos, y los contenidos son un simple pretexto para alcanzar los objetivos. La evaluación determina en qué medida se alcanzan los objetivos. Éstos se transforman también en criterio para la evaluación. Las pruebas objetivas constituyen la técnica más utilizada para valorar los aprendizajes. El profesor es un técnico, ejecutor de programas curriculares ajenos, realizados por los expertos.

Las críticas más importantes que se han hecho a la teoría son:

- Â Separa el diseñador del currículo de sus realizadores, los profesores, convirtiéndolos en consumidores de los productos de otros (Administración, expertos, editoriales) (Carr, 1989).
- Â La enseñanza se preocupa sólo por los resultados.
- Â Los alumnos se conciben como materia prima que ha de ser moldeado hasta lograr un producto previamente definido (Carr, 1989).
- Â Tiene una visión pobre de la naturaleza de la educación e ignora el papel cultural del currículo (Schwab, 1983)

En la actualidad se ha reavivado el debate sobre este modelo de aprendizaje centrado en los objetivos. La visión más general del proceso de enseñanza-aprendizaje como podría ser el aprendizaje por proyectos, se sustituye por una visión parcial centrada en los criterios de evaluación parcelados en disciplinas o materias[10].

[10] Esta teoría ha alcanzado gran vigencia con la aprobación de la LOMCE debido a los estándares de aprendizaje evaluables, que al fijar lo que el alumno debe aprender convierten al profesor en mero aplicador del currículo.

b) Teorías cognitivas individualizadas

En la década de los 70, Schwab lidera un movimiento curricular alternativo en Estados Unidos, que tiene su expresión también en Inglaterra con Stenhouse y John Elliot. Su propuesta de un m*odelo* procesual del currículo ha sido la más generalizada en nuestro país en la actualidad, lo que ha llegado, en ocasiones, a sustituir a la denominación más amplia de interpretativo-simbólica.

Frente a los modelos conductistas, centrados en la estructuración del objeto de conocimiento y en la utilización del ambiente como refuerzo, los modelos cognitivos centran su atención en el sujeto, en sus estructuras y estrategias cognitivas. Para el conductismo, el objeto de aprendizaje es la conducta; para el cognitivismo, es el conocimiento estructurado; la conducta no es lo que se aprende sino el resultado del aprendizaje.

Las características que diferencian a estos modelos de los conductistas son (Sliuell, 1986):

- El aprendizaje es un proceso activo.
- Presencia de procesos de alto nivel en el aprendizaje.
- Papel desempeñado por el conocimiento anterior al aprendizaje.
- Modo en que el conocimiento es representado y organizado en la memoria.
- No importa sólo el resultado del aprendizaje, sino cómo (el proceso) se adquiere el conocimiento.
- Se vertebra en torno a los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje: por eso se le llama ñmodelo procesualò
- El currículo es flexible y abierto.
- Los objetivos son un componente más del currículo.
- Las actividades son amplias, contextualizadas, apoyadas en los concepciones previas de los alumnos, reflexivas, constructivas y significativas.

- Los contenidos se presentan como problemas a resolver, esquemas que integrar, hipótesis a comprobar, elementos para la construcción reflexiva del conocimiento y de estructuras significativas.
- El profesor es un investigador en la acción que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica (Elliot, 1990).

Las críticas más importantes que se han hecho a la teoría son:

¶ Olvida la estructura profunda de la realidad social y educativa: la escuela, a través del currículo, reproduce las desigualdades sociales y expande las ideologías dominantes en la sociedad. (Lawn y Borton, 1983).

¶ El intercambio de significados en la interacción permite comprender la acción educativa, pero ésta no se agota en tales significados.

¶ Se queda sólo en la comprensión e interpretación de la práctica curricular, lo que es insuficiente para mejorarla.

c) Teorías cognitivas socializadas

Es una práctica social mediatizada por la realidad sociocultural e histórica en la que se realiza. La enseñanza es una construcción (coinciden con los interpretativos), pero mediatizado por lo ideología, la interacción social, histórica, etc. Se pretende no sólo describir el mundo, sino cambiarlo (Popkewitz, 1980). Es una praxis emancipadora.

El currículo debe fomentar la crítica ideológica, esto es, descubrir y explicitar las estructuras sociales, políticas e ideológicas en las que se realiza. Debe ser negociado. Se opta por procedimientos de participación democrática y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular. El establecimiento de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes (Corr, 1989). Se consideran elementos al servicio de la participación social crítica y constructiva. Las actividades son constructivas y de aprendizajes compartidos muy abiertos al entorno. Los contenidos deben ser

socialmente significativos. La educación se entiende como ñvaloraci·n consensuadaò (S§ez, 1989), negociada, buscando evidencias de la contribución de los actividades a la mejora del contexto.

Aunque la intervención del profesor es siempre la de un agente social y, por tanto, la enseñanza siempre tiene una dimensión social, los modelos de aprendizaje socializado defienden la necesidad de la intervención de otros, incluso del conflicto social, para generar el conocimiento individual. El conocimiento se adquiere a través de la interacción con otros y a través de instrumentos culturales, como el lenguaje. El modelo ecológico en didáctica encuentra su apoyo en estos modelos, también denominados ecológicos.

Dentro de este grupo de modelos de aprendizaje se centra la atención en dos autores importantes: Vigotsky y Fuerstein. No en vano estos autores han sido quienes han acuñado el término "aprendizaje mediado". No se trata de exponer la teoría del aprendizaje elaborada por Vigotsky, sino poner de relieve algunos conceptos que avalan la figura del profesor como mediador. Dos conceptos son fundamentales en esta perspectiva: el de "zona de desarrollo próximo" y el de "mediación". Ambos, por supuesto, están estrechamente relacionados

Las críticas más relevantes que se le han hecho a esta teoría son:

- Se le acusa de un cierto vacío de contenidos y de escasa rigurosidad en el tratamiento de las estructuras epistemológicas de las diferentes áreas o materias de estudio.
- Evidencia un cierto ñmesianismoòen sus propuestas.
- La caída de los regímenes comunistas, y la evidencia del fracaso del marxismo real ha debilitado su generalización. Sobre todo, se le acusó de generar una teoría muy rica y comprensiva, pero difícil de realizar, pues las propuestas prácticas y modelos concretos son escasos en relación con el cúmulo generado por aquélla.

Como síntesis final de estas tres macroteorías del currículo no está de más destacar la propia esencia definitoria de cada una:

- El **control** en la racional-tecnológica.
- El **consenso** en la cognitiva.
- La **emancipación** en la crítica

2.7.- El currículo en el sistema educativo español

En España el concepto de currículo ha ido cambiado a lo largo de los años y, sobre todo, de las últimas décadas. Desde la aprobación de la Ley Moyano a mediados del siglo XIX hasta los primeros Cuestionarios Nacionales que derivaron en la Ley General de Educación un siglo después. Tal concepto no existía de manera explícita, ya que el concepto de currículo tal y como lo entendemos hoy en día surge en España a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), a principios de la década de los noventa. Antes, la noción más adecuada para la planificación de los objetivos y contenidos en el ámbito estatal podría ser la de Programa (hoy en día en desuso).

Ya que todo currículo se inserta en el contexto de un sistema educativo determinado, creemos conveniente resumir de manera muy breve la evolución del Sistema Educativo Español desde su génesis hasta la actualidad situándolo históricamente. Finalizaremos este epígrafe con una comparativa entre los currículos que se han desarrollado en nuestro país.

2.7.1.- Breve evolución histórica del sistema educativo español

Los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa. En España fue en la Constitución de 1812 donde se asentaron las bases de un sistema educativo al que se le añadió pocos años después el llamado Informe Quintana (incluido en el Reglamento de 1821) que dividía por vez primera dicho sistema en primera, segunda y tercera enseñanza. Después, surgieron el Plan del Duque de Rivas de 1836 y el Plan Pidal de 1845 que consagraron los principios del moderantismo histórico, a saber: gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización, libertad de enseñanza limitada e intervencionismo eclesiástico.

No obstante, no fue hasta 1857 con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano), cuando se produce una consolidación definitiva de un Sistema Educativo Español, ya con retraso respecto a los países de nuestro entorno. La aprobación de esta ley, que fue fruto del consenso entre progresistas y moderados, significó el comienzo de la estabilidad, sobre todo a nivel legislativo, de administración y del desarrollo de la instrucción pública durante más de un siglo.

Esta ley estuvo vigente en nuestro país prácticamente hasta el año 1970. Durante estos años se modificaron algunos aspectos sobre su contenido y se aprobaron otras leyes que modificaban en parte el Sistema Educativo aunque sin modificar su estructura básica. En torno a ella se generaron diversas polémicas como la del papel que debía ejercer la enseñanza secundaria y en concreto el bachillerato en el sentido de si debía ser universal, pública y laica o si debía estar dirigida con un papel relevante de la iniciativa privada y de carácter confesional.

A este respecto, según Prats y Raventós (2005), el debate sobre el carácter que se debía dar a las enseñanzas medias y, sobre todo, al Bachillerato, queda muy bien sintetizada en las palabras de un diputado liberal, llamado E. Vicenti, que, en 1901, dijo: *«Todo el mundo sabe lo que debe ser la enseñanza primaria o la superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es preparación para la vida; otros que es la cultura general; otros que es la continuación de la escuela primaria; y otros que es la antecámara de la Universidad ». É*stas y otras fueron las cuestiones que ocuparon el debate político en España en lo referente a educación durante más de una centuria. Es significativo que, a diferencia de otros países europeos, la formación profesional ha estado al margen en cuanto a la preocupación de los políticos españoles; aunque las enseñanzas profesionales aparecen en algunos textos legales, en la práctica, la formación profesional siempre ha sido secundaria en el sistema educativo.

Esta problemática sobre la finalidad de la educación secundaria (y el bachillerato) ha estado siempre más o menos vigente. La introducción de las

Competencias Básicas en el Sistema Educativo español ha ayudado a resolver este debate unificando las opciones. Al definirse las competencias como la *ñforma en que una persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de manera adecuada una tarea en un contexto definidoò*, está claro que la finalidad de la educación secundaria y el bachillerato, aparte de una preparación para los estudios superiores, también se prepara al alumno para la vida fuera de las aulas.

Posteriores a la Ley Moyano hasta la Dictadura del General Franco, las leyes en materia de educación más importantes fueron: el Reglamento de Segunda Enseñanza de 17 de julio de 1867, el Real Decreto de 17 de agosto de 1901, que organizaba los Institutos Generales y Técnicos y el Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, por el que se modifica el Plan de estudios generales para obtener el grado de bachiller. Es este último el que más perduró en el tiempo, hasta 1923 y transitoriamente hasta 1931.

A lo largo estos años la educación en España llegaba tan sólo a parte de la sociedad (con un alto porcentaje de analfabetismo). Esto unido a que las instituciones educativas estuvieron casi siempre gestionadas por ayuntamientos, diputaciones provinciales u órdenes eclesiásticas contribuyó a que no se homogeneizasen detalladamente los contenidos sobre las enseñanzas a impartir en cada materia hasta mediados del siglo pasado.

La Administración en España estructuraba el sistema educativo y disponía las materias pero no profundizaba en los objetivos a cumplir, en los contenidos y mucho menos en una metodología a seguir (exceptuando las que pudieran hacer las Juntas Inspectoras de los institutos durante los años que estuvieron activas). Por tanto, la labor de decidir qué, cuándo y cómo se enseñaba y evaluaba se dejaba a las editoriales y en algunos casos de la Segunda Enseñanza los catedráticos eran los que editaban su propio libro de texto para sus alumnos y por lo tanto eran los que tomaban dichas decisiones.

En los primeros años de la Dictadura del General Franco, la educación sólo interesa para transmitir la ideología imperante sin importar el diseño de su

estructura interna, por lo que no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. Así, proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea: la educación debe ser católica y patriótica, lo que supone un rechazo frontal a la política educativa de la República.

En la década de los 50 del siglo XX se percibe una ligera apertura en el mundo de la enseñanza con la aprobación de leyes que contribuyen a la ñnormalizaci· nò del sistema educativo existente. Esto se traduce en un nuevo enfoque de la educación, menos dogmático y más atento a la calidad intelectual de la enseñanza, que supone un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años, aunque se mantiene la doble vía (el Bachillerato para las elites y otra vía para las clases más desfavorecidas). Otros indicadores de apertura son la incorporación a la Universidad las escuelas de ingenieros y arquitectos y la apertura a un mayor número de alumnos y la publicación de los llamados *Cuestionarios Nacionales*. Estas leyes, junto a los cuestionarios, no son más que un preámbulo de la Ley General de Educación de 1970.

La primera referencia documentada de un intento por homogeneizar y controlar de manera más estricta las enseñanzas que se impartían en los centros educativos la tenemos en los llamados Cuestionarios Nacionales que aparecieron en la Orden ministerial de 6 de Febrero de 1953 en plena dictadura franquista. La estructura básica de estos cuestionarios se dividía en cinco ñsectores educativos fundamentalesò

- *Técnicas instrumentales de la cultura. Se enumeran una serie de objetivos generales por curso que debe cumplir el alumno sin estructurar los contenidos previamente. Se refiere a Lectura, Escritura, Idioma y Lengua Extranjera.*
- *Unidades Didácticas básicas y realistas. Se detalla el título de cada Unidad Didáctica (cuyo número oscila entre 25 en unos casos y 50 en otros) para dos ámbitos de conocimiento: ñNaturalezaò y ñVida socialò (Geograf²a e Historia). Tambi®n se especifica el nombre de cada materia en cada curso dentro de*

cada ámbito. No detalla ni objetivos de dichas áreas ni contenidos de las mismas.

- ¶ *Técnicas de expresión artística. Se tratan actividades de forma general en las disciplinas de Dibujo, M½sica y ñManualizacionesò*
- ¶ *Materias de carácter especial. Incluye la Religión, la Educación Cívico-Social, Prácticas de Iniciación Profesional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física. Presta especial atención a las dos primeras, distinguiendo entre sexos y detallando de forma primitiva las Unidades Didácticas, los contenidos y objetivos en la segunda.*
- ¶ *Habituación. Resalta la importancia que tiene la formación de hábitos para la educación mediante una especie de contenidos por curso.*

Como hemos mencionado, corresponde al maestro la elaboración del Programa de actividades de su clase, para lo que deberá ajustar la definición de los Cuestionarios a la realidad de su escuela.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), también llamada ley Villar Palasí, regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. También por vez primera se elabora un *Libro Blanco* previo a la aprobación de la ley con una doble finalidad: hacer partícipe de la educación a la población española (ya que las cifras de analfabetismo eran alarmantes) y exponer los defectos de la educación en nuestro país. La LGE supuso un gran avance en lo que respecta a establecer la igualdad de oportunidades en materia de educación, abriendo las puertas de la educación a todas las clases sociales sin discriminación.

En la década de 1980 y a comienzos de la de 1990 se aprobaron dos leyes educativas que pretendían *un triple reto que (é) ten²a como objetivos: la universalización de la educación gratuita y obligatoria a una franja de edad similar a la establecida en los países europeos; hacer del sistema educativo un*

instrumento para neutralizar las desigualdades sociales; y, por último, promover una reforma de métodos y contenidos de programas y pedagogías, capaces de mejorar los resultados de la población escolar. [11] Estas leyes fueron, la ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE), que supuso la segunda gran reforma del Sistema Educativo del siglo XX.

La LOGSE, aprobada en 1990, regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitario. Supuso una nueva reordenación del Sistema Educativo Español, adaptándolo a los modelos de los países europeos de nuestro entorno, garantizando el derecho a la educación desde los 6 a los 16 años. La enseñanza se concibe en función de las capacidades del alumnado y se potencia el igualitarismo académico.

En la primera década del siglo XXI se redactaron dos leyes referentes a educación: la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que se aprobó en el Parlamento pero sólo se llegaron a poner en práctica un par de aspectos ya que fue derogada al poco tiempo; y la Ley Orgánica de Educación (LOE).

La LOE, como la Ley de Calidad de la Educación, presenta un planteamiento similar a la LOGSE en lo referente a estructura, metodología, organización y funcionamiento de los centros y de atención a la diversidad, respetando algunos aspectos introducidos por la LOCE. En el momento de la redacción de esta Tesis se ha aprobado una nueva Ley Orgánica sobre la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), que modifica la LOE y que, como las anteriores, responde a la ideología del gobierno de turno. Desde 1970 ha habido en España cinco leyes educativas importantes, lo que pone de manifiesto la falta de consenso en los partidos políticos en un tema tan relevante como es la educación y que genera confusión en la comunidad educativa.

[11] (1) Maravall, J. M., *La Reforma de la Enseñanza*. Barcelona: Laia/Divergencias, 1984.

2.7.2.- Comparativa curricular entre la LGE, LOGSE y LOE.

Los intentos por homogeneizar los contenidos impartidos en las escuelas españolas vistos ya en los Cuestionarios Nacionales se vieron reflejados, más de una década después, en los llamados *Programas Oficiales* de la LGE, que consistían en un listado de temas por materia acompañados de unos comentarios y orientaciones en cada uno de ellos. Estos programas intentaron superar, como ya hemos comentado, las dificultades que se plasmaron en un informe de 1969 llamado *La educación en España. Bases para una política educativa* también llamado Libro Blanco de la Reforma Educativa fruto de un debate social inaudito para la época y con el asesoramiento de la UNESCO y financiación del Banco Mundial.

El currículo de la Ley General de Educación estaba asentado en unos fines educativos que se concretan en los Objetivos Generales de Etapa que el alumno debe haber conseguido al finalizar la etapa educativa (EGB en su caso). Estos objetivos se consiguen trabajando unos contenidos que se organizan en áreas de aprendizaje. Cada una de ellas incluye unos Objetivos específicos y una relación de Unidades Didácticas por curso. La metodología incluye una programación por objetivos, la utilización de Técnicas Audiovisuales y el trabajo en equipo de profesores y alumnos. La evaluación de los contenidos, por su parte, es de carácter normativo y se realiza valorando el rendimiento de los alumnos en los momentos inicial, durante el proceso y final.

En la mayoría de las materias de Bachillerato a principios de la década de los 1970, los Programas fueron importados casi en su totalidad debido a la escasez de materiales previos y a la falta de formación didáctica de los profesores y catedráticos del momento en España. No fue hasta principios de los años ochenta cuando el Ministerio de Educación inicia una serie de reformas curriculares, tanto de la EGB como para el BUP mediante los llamados Programas Renovados en el primero de los casos.

Estos Programas Renovados conservaron la estructura básica del anterior currículo en cuanto a fines educativos, objetivos de etapa y contenidos, modificando varios aspectos. En primer lugar, en la EGB se estructura la etapa en tres ciclos: inicial, medio y superior. Pero la gran diferencia con respecto al anterior currículo es la inclusión, en cada una de las áreas, de la siguiente estructura:

- Bloques temáticos. Cada uno de ellos agrupa varios temas de trabajo que tienen relación entre sí.
- Temas de trabajo. Tienen entidad propia para ser tratados aparte y son punto de partida para los Niveles Básicos de Referencia.
- Niveles Básicos de Referencia. Constituyen los objetivos que se han de alcanzar obligatoriamente y hacen referencia al campo de conducta humana.
- Actividades. Están presentadas junto a los objetivos y tienen la condición de sugeridas, no obligatorias.

La elaboración de objetivos (niveles básicos de referencia) que se consideraba que un alumno debía alcanzar en cada materia del tercer Ciclo de EGB y en Bachillerato por parte del Ministerio de Educación fue novedosa. Según Rico (1999):

Esta primera propuesta (é) no pretend²a entrar en todos y cada uno de los matices de actividades posibles a desarrollar (é), sino que se¶alaba las competencias fundamentales que debieran dominar los alumnos a partir de cada uno de los contenidos más importantes. Al mismo tiempo mantenía un estilo de redacción conocido son verbos en infinitivo y sentido operativo.

Estamos ante los preliminares del currículo educativo tal y como hoy en día lo conocemos. En la segunda fase de las reformas, dirigida por César Coll, se redacta un nuevo Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y se establece un diseño del currículo básico para las diferentes áreas y ciclos del sistema educativo entre otras medidas. Este proceso culminaría con la

aprobación de la LOGSE en 1990. Las intenciones educativas del Sistema Educativo propugnado por la LOGSE quedan configuradas en el llamado Diseño Curricular Base, muy parecido al actual. El currículo de dicha ley modifica sustancialmente la estructura anterior. En primer lugar, las áreas pasan de ser las ocho de siempre a un amplio abanico con optativas en cada uno de los cursos. La estructura de cada área también se simplifica y queda de la siguiente forma:

- Objetivos Generales de Área. Son una serie de aprendizajes a adquirir en cada una de las áreas.
- Bloques de Contenidos. Son de tres tipos: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.
- Criterios de Evaluación. Son los aprendizajes a conseguir en cada área.

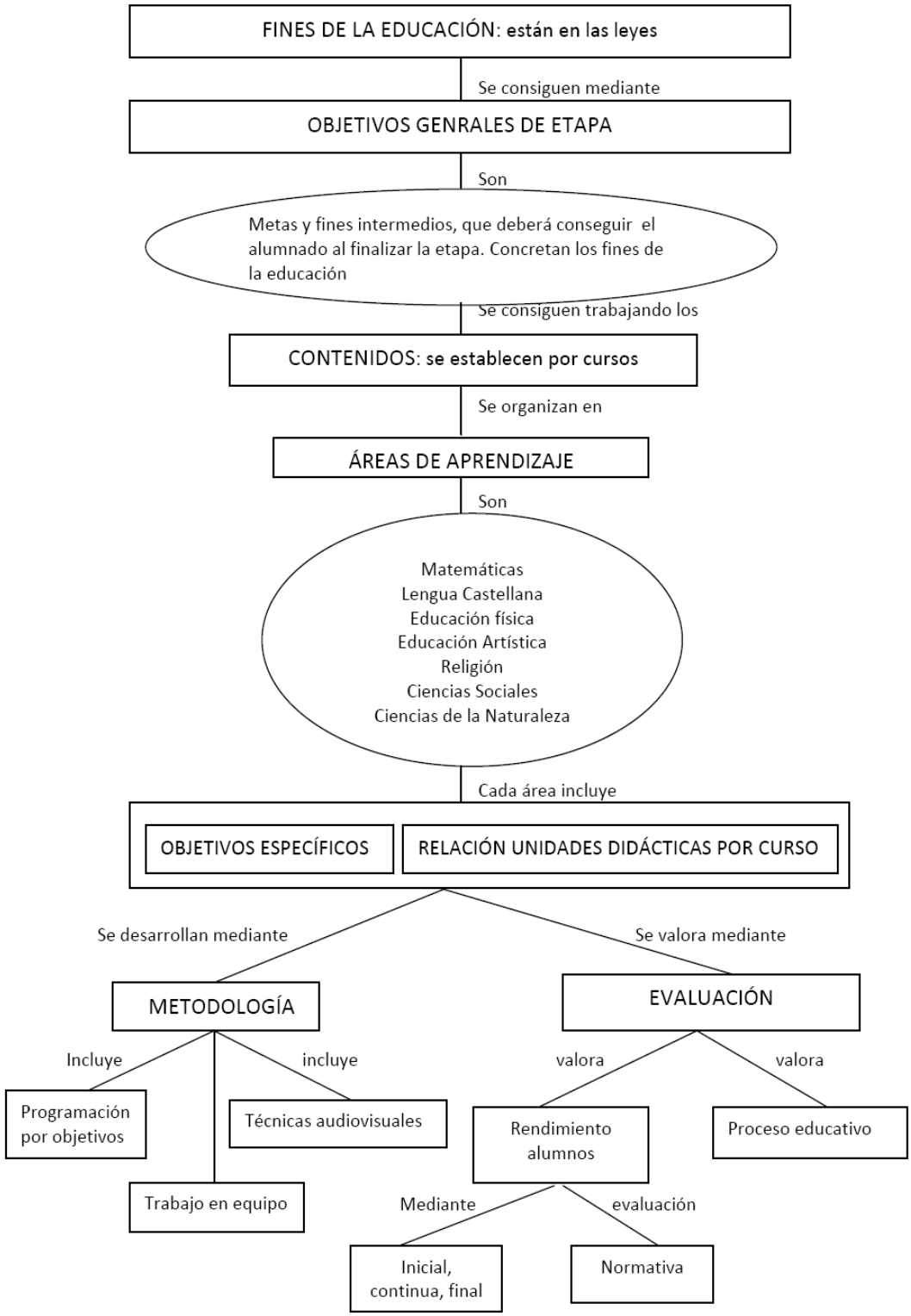
En este sentido la inclusión de los Criterios de Evaluación de cada área supone un gran avance en lo que respecta a que el profesor pueda conocer detalladamente una parte importante del currículo (qué enseñar y evaluar). Esto supuso una mejora sustancial en cuanto a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaba en las escuelas con respecto al que era habitual hasta entonces.

La metodología es participativa e incluye temas que nunca se habían tratado de forma explícita en el currículo como la atención a la diversidad mediante una serie de mecanismos oficiales (como los Programas de Diversificación o las adaptaciones curriculares a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje) o la tutoría. La evaluación valora el proceso educativo y pasa de ser normativa a criterial en tres momentos: inicial, durante el proceso y final. A partir de entonces se ha seguido un modelo para la elaboración de los currículos escolares que se basa en la colaboración entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Este modelo se ha ido consolidando en lo fundamental, tanto en la LOCE, en la LOE y en la LOMCE con algunas modificaciones.

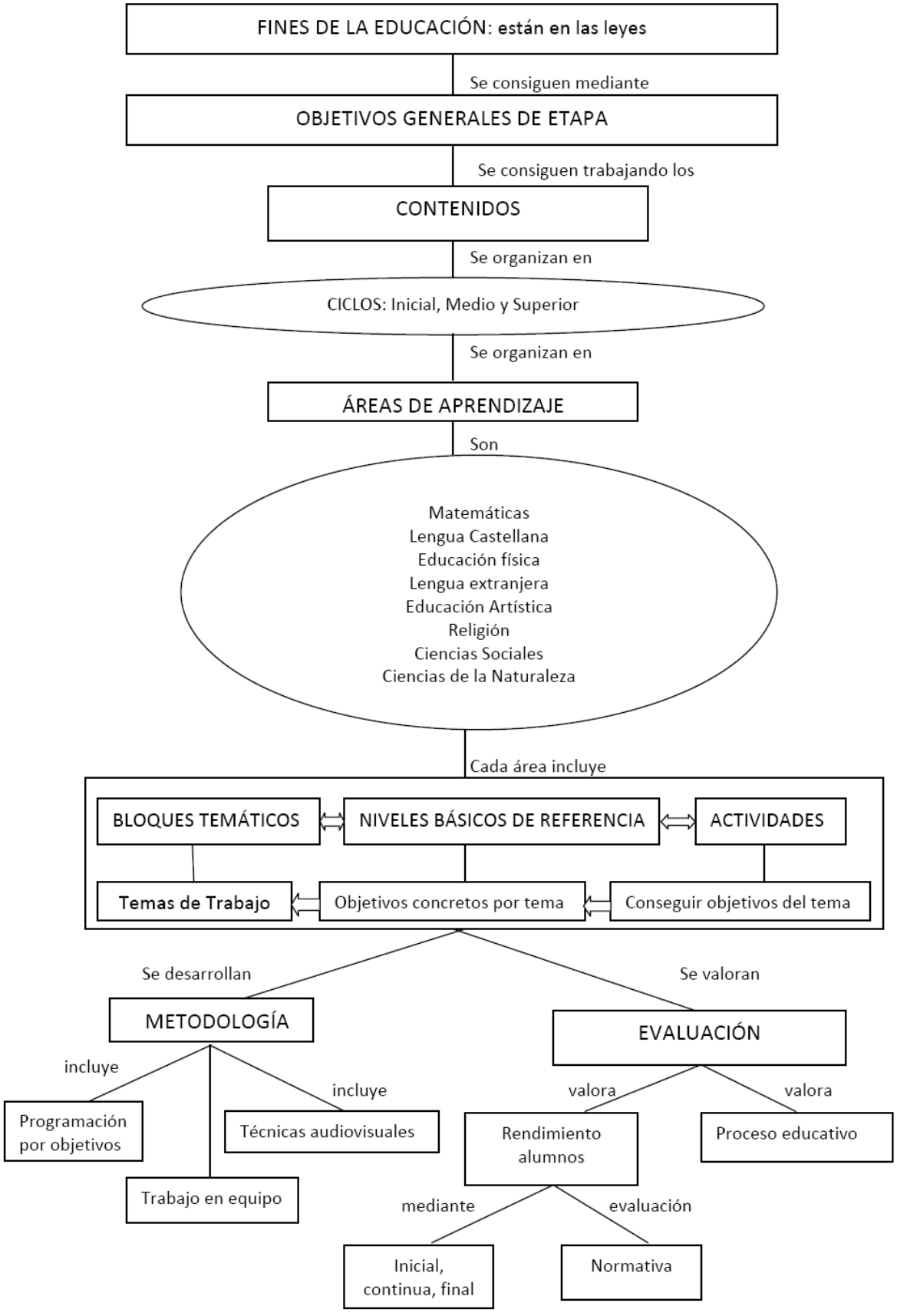
La gran aportación de la LOE al Sistema Educativo Español fue la introducción de las competencias básicas, de las que hablaremos más ampliamente después. De momento mencionar que se integran en el currículo como un elemento más junto a los objetivos, los contenidos o los criterios de evaluación que no modifica en relación a la LOGSE. Estas competencias se consiguen, no sólo mediante el desarrollo del currículo en las escuelas, sino también mediante las llamadas actividades no formales que se desarrollan en la escuela, dentro del núcleo familiar o en la sociedad.

Podemos decir, por tanto, que en España hemos avanzado en un periodo de tiempo relativamente corto en lo que respecta a la estructuración de los objetivos, contenidos y metodología a aplicar en las aulas. Hemos pasado en veinte años del Programa al Currículo y nos hemos adaptado al espacio común europeo educativo mediante la introducción de las competencias básicas. Nuestra labor como docentes debe ser la de, aparte de evaluar y calificar nuestras respectivas materias y también evaluar y calificar dichas competencias. Esta labor debe ser coordinada por el equipo docente de cada alumno y será lo que nos ocupe en la última parte de la presente Tesis Doctoral.

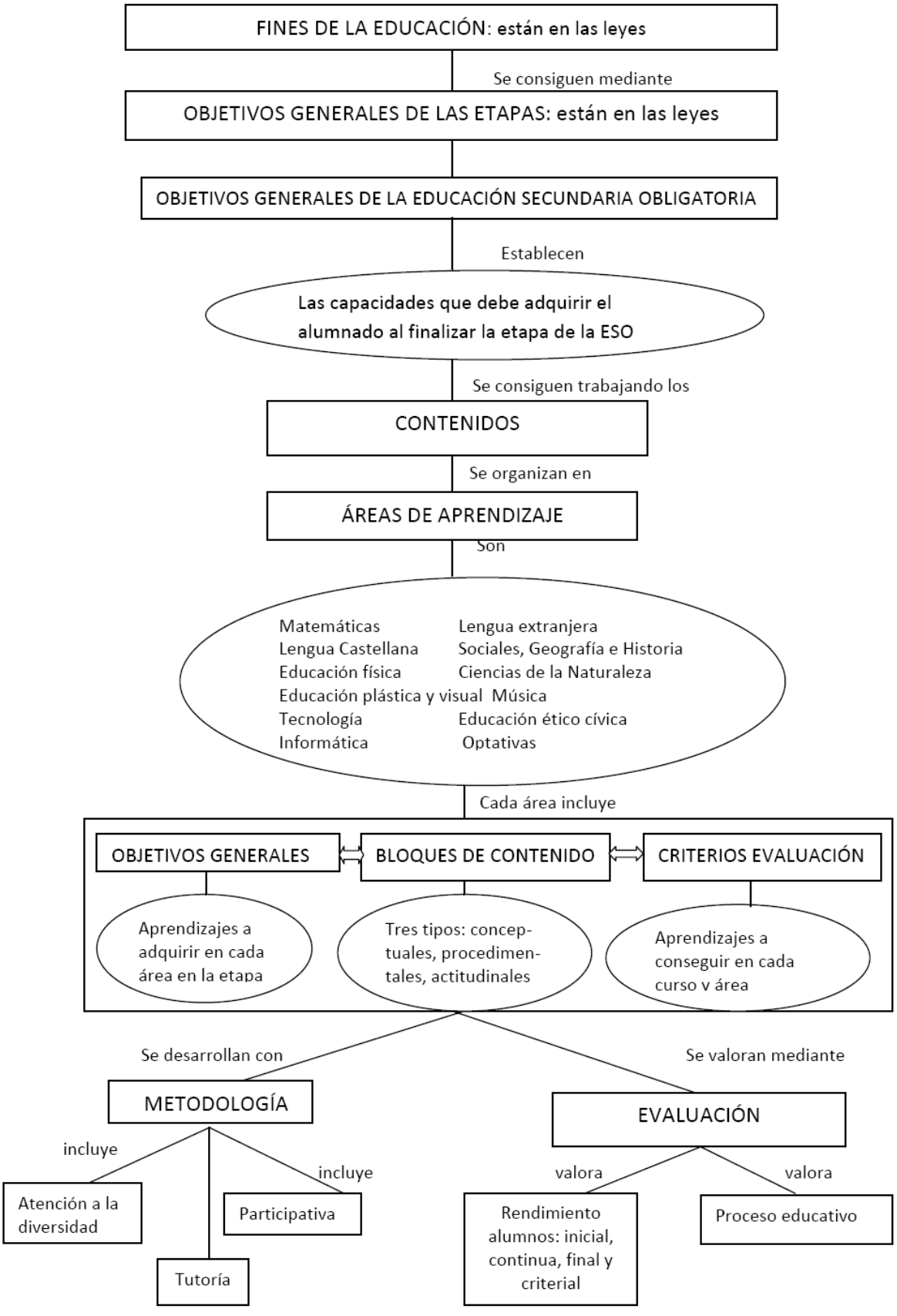
CURRÍCULO EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: EGB 1970



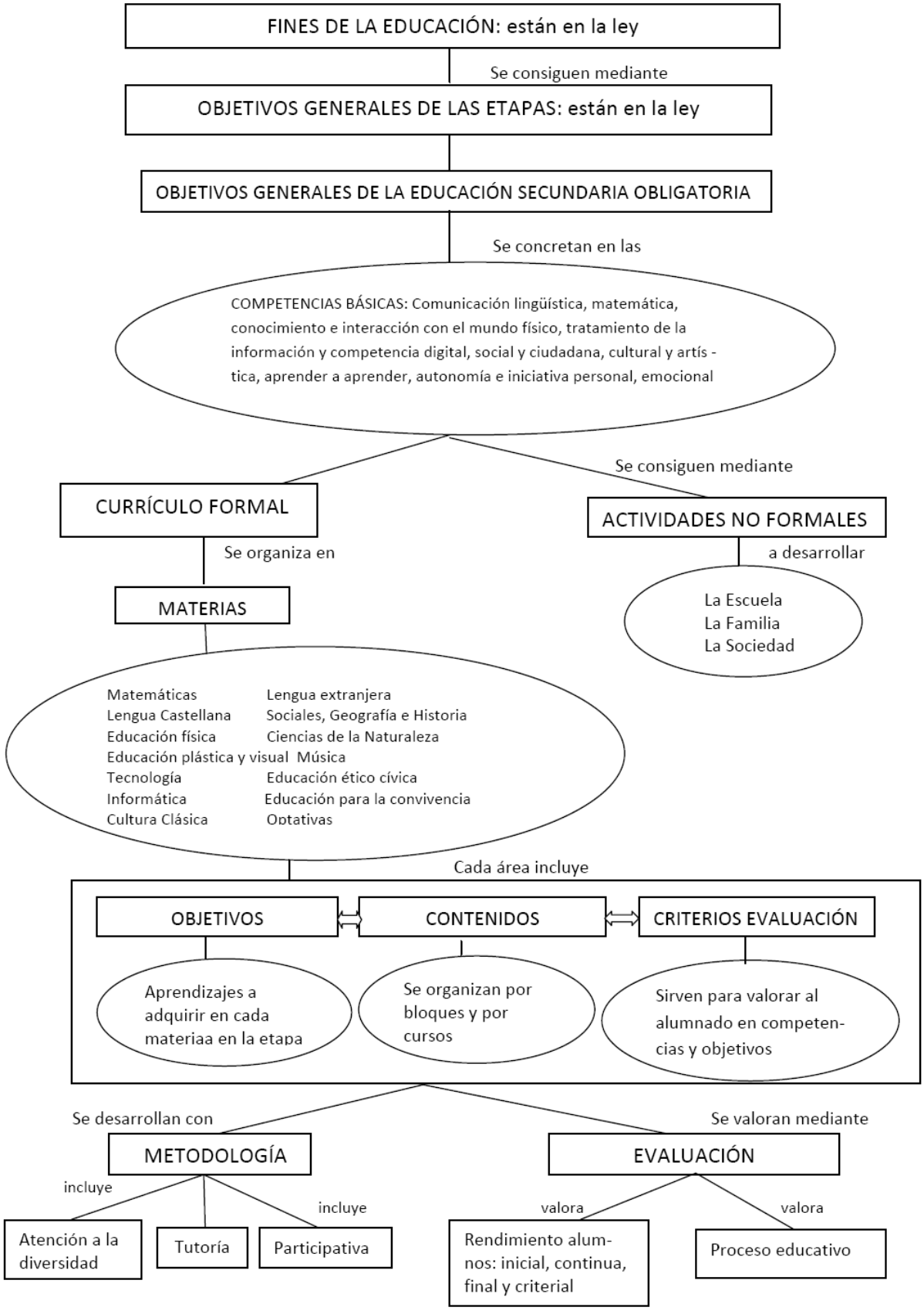
CURRÍCULO PROGRAMAS RENOVADOS: EGB 1981



CURRÍCULO LOGSE: ESO 1990



CURRÍCULO DE LA ESO EN LA LOE. 2006



ñAhora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visi· n del mundo. (é). No se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, denunciantes de las desigualdades, o sabios. Estas cosas no interesan a los mercados ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos.ò

J. Gimeno Sacristán

CAPÍTULO 3.- LAS COMPETENCIAS

3.1.- Origen y desarrollo del concepto de competencia.

3.1.2.- Origen en el ámbito laboral

El siglo XXI viene ligado en el ámbito educativo al término de competencia. Para poder elaborar el Proyecto Educativo de centro, la programación didáctica de un departamento o poner en práctica una unidad didáctica con los alumnos en clase se hace indispensable conocer, al menos, cuáles son las competencias básicas que dictaminan el currículo y su relación con los criterios de evaluación de la materia que se imparte.

Sevillano (2009) considera que la escuela no es un mundo separado de la sociedad, en el sentido de que para relacionarse en un entorno social distinto al de unas décadas debido a los cambios tecnológicos, entre otros aspectos, se exige y se necesita una nueva y diferente educación. Así, el concepto de competencia es visto como pivote fundamental en la educación de la sociedad del conocimiento.

El enfoque de las competencias se utilizó casi exclusivamente en el ámbito de la formación profesional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, ganando terreno poco a poco en todos los sectores y niveles de la educación formal, desde la educación infantil a la superior, convirtiéndose en un modelo a seguir en la esfera internacional. Según Coll (2007) esta rápida difusión en el ambiente educativo, tanto del concepto como de sus propuestas y planteamientos, se debe a la adopción por la mayoría de las administraciones, instituciones e instancias educativas tanto públicas como privadas.

No obstante este término no proviene del mundo educativo, sino del mundo laboral y empresarial, como ya se ha expresado. Es por esto que algunos lo asocian a ideas neoliberales más radicales del capitalismo imperante hoy en día (Vega, 2008) o perciben, a partir de este concepto, la construcción de un modelo del que no existen apenas protagonistas, autores, científicos, intelectuales, profesores, familias ni alumnado interviniendo en la toma de decisiones (Gimeno, 2008)

En cambio, para otros autores como Perrenoud (2004), el término puede vincularse más a un proceso para transformar el saber en poder (ñempowermentò), alejado de las prácticas economicistas y ligado a la educación crítica y funcional y en definitiva, a la acción ciudadana.

Este concepto, por tanto, es controvertido ya que está sujeto a varios puntos de vista. A continuación vamos a analizar los orígenes del concepto y continuaremos con los argumentos, tanto a favor como en contra de las competencias: sus puntos fuertes o fortalezas y sus posibles debilidades. Para algunos autores, el concepto de competencia en referencia a la formación humana nace en los años veinte del siglo pasado en EEUU debido a las reformas educativas surgidas en dicho país basadas en la aplicación de conductas objetivas para mejorar los resultados de los estudiantes. En este

período encontramos una vieja definición del diccionario Larousse de 1930 que refería: ñen los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permitan ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiereò

No obstante, hay un gran consenso en que el término competencia nace en EEUU a mediados de los años setenta del siglo XX desde el mundo laboral debido al trabajo de David McClelland. Fue McClelland[12] el primero en utilizar este término refiriéndose a que el desempeño óptimo de un trabajador dependía más de las características propias de la persona (a lo que llamó competencia) que de su currículo, habilidades, conocimientos o experiencia. Define la competencia como ña caracter²stica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajoò En su art²culo ñSelecci· n por competencia y no por inteligenciaò de 1973, indicaba que los test de aptitudes académicas y de conocimientos generales no predecían el rendimiento laboral ni el éxito en la vida y que eran injustos con las minorías más desfavorecidas. En pocos años este concepto pasó a formar parte de los departamentos de recursos humanos de las empresas como forma de añadir valor a la empresa. A esto también contribuy· la publicaci· n del libro ñHuman Competenceò de Thomas Gilbert en 1978.

Para Mertens (1996), las competencias definidas de esa manera son aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. Características necesarias para realizar el

[12] Profesor norteamericano de Psicología en la Universidad de Harvard que vivió entre los años 1917 y 1998. Conocido por su Teoría de las Necesidades, David McClelland sostuvo que todos los individuos poseen tres Necesidades: Necesidad de logro (se refiere al esfuerzo por sobresalir, la lucha por el éxito); Necesidad de poder (se refiere al deseo de tener impacto, de influir y controlar a los demás) y Necesidad de afiliación (se refiere al deseo de relacionarse con las demás personas, es decir de entablar relaciones interpersonales amistosas y cercanas con los demás integrantes de la organización).

trabajo, pero que no conducen a un desempeño superior, fueron denominadas *competencias m²nimasò* Las competencias tienen una jerarquía: en primer lugar las que se mueven en la subconsciencia: motivación y personalidad; después las que están en la consciencia: autoimagen y rol social y, por último, las habilidades, situadas en el nivel de comportamiento. El conocimiento es una característica común en cada una de las competencias. Las competencias, por tanto, son indicadores de conductas observables que se consideran necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. Al tratarse de una percepción el observador está sujeto a cierta subjetividad.

Éste es el llamado **Enfoque Conductista** de las competencias[13] o Enfoque Ocupacional y que, posteriormente, contribuyó a la aparición de la pedagogía por objetivos en educación. Se **centra en la persona**, que debe adquirir el comportamiento adecuado para ser competente. En él se pone de manifiesto la preocupación por lograr un entrenamiento adecuado del trabajador en el puesto de trabajo. Se aplica a los niveles directivos, y se circunscribe a las capacidades ante circunstancias no predefinidas, para lo cual es necesario tener capacidad analítica, de toma de decisiones y creatividad. Este enfoque enfatiza asumir las competencias como **comportamientos clave** de las personas para la competitividad de las organizaciones.

A mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, las reformas educativas en algunos países como Reino Unido obligaron a replantearse los objetivos que debía seguir la formación profesional en relación al trabajo, buscando adaptar los sistemas de formación y capacitación profesional a la demanda del mercado laboral. Es así como en 1986 se crea el National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) para reformar el sistema de titulaciones profesionales que existía en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte en el Reino Unido. La competencia laboral, según este organismo, se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencias (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño

[13] Este nombre no se refiere a la corriente psicológica de esa denominación, sino al énfasis que se hace al papel de las características del individuo

(definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

Es así como nace el llamado **Enfoque Funcional** (más ligado a la corriente psicológica conductista que el anterior) que se **centra en las tareas** a realizar y las características que deben reunir para que una persona las resuelva con éxito. La competencia no será sólo aquello que una persona hace, sino aquello que debería o podría hacer en unas condiciones dadas. La competencia define el grado de realización de las tareas propias de una determinada función laboral.

Según Mertens (1996), por medio de este enfoque el método o los medios utilizados no son un garante a la hora de adquirir mayor competencia laboral, por lo que no podemos hablar de procedimientos correctos o no. Sin embargo, cuanto más diversos sean esos procedimientos que permiten corroborar las habilidades y conocimientos requeridos a los trabajadores, más valor de conocimiento de la función tendrán los resultados del análisis. El funcionamiento, a pesar de la heterogeneidad, es una comprobación.

Un ejemplo de definición de competencia propio de este enfoque podría ser el siguiente:

> *é posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Punk, 1994 citado en Navío 2005, citado en AA. VV., 2013).*

Unos años después, en la década de los noventa, surge, debido principalmente a los trabajos de Bertrand Schwartz[14], el llamado **Enfoque**

[14] Bertrand Schwartz, pedagogo de origen francés. Uno de los principales especialistas contemporáneos en educación de adultos y capacitación para y en el trabajo. Entre sus reconocimientos se encuentran el

Constructivista. Tiene sus orígenes en Europa y más concretamente en Francia, donde se crearon bachilleratos profesionales que convirtieron la formación en el lugar de trabajo como materia obligatoria en sus planes de estudio[15]. Este enfoque, heredero directo de la tradición cognitiva en Psicología, ha puesto el énfasis en los componentes cognitivos de la competencia.

Se otorga la misma consideración **a la persona, a sus objetivos y a sus posibilidades como a la función que debe desarrollar en el trabajo**. No acepta la diferencia entre construcción de la competencia y de la norma por un lado y por el otro, la implementación de una estrategia de capacitación (Mertens, 1996).

Las competencias, desde este enfoque, deben identificarse al finalizar el proceso de formación orientada a la acción y mediante un análisis de las disfunciones en el lugar de trabajo, involucrando para ello, a todos los protagonistas que conforman el tejido social de las organizaciones y de su entorno formativo. Las competencias no deben identificarse antes de la formación para el trabajo, pues ésta, dada su necesaria orientación a la acción, conlleva la modificación de las competencias iniciales e incluso la generación de competencias nuevas en los trabajadores. Para Bolívar, Moya y Tiana, en AA. VV.[16] (2013) sin el enfoque Constructivista la Formación Profesional de países como España o Alemania no sería la que es en la actualidad ya que las competencias incluidas en sus diseños curriculares se han definido desde este enfoque.

El enfoque constructivista otorga una gran importancia al modo en que se adquieren las competencias en el contexto de resolución de las tareas y,

---

premio Graw Meyer de la Universidad de Louisville 1989, considerado como el Nobel en la formación o el grado de Comendador de la Legión de Honor otorgado por el Gobierno francés.

[15] Algo similar a la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional en la actualidad en España.

[16] Módulo 1: "Las competencias básicas: Un nuevo perfil educativo para el siglo XXI"

especialmente al dominio que las personas adquieren para movilizar adecuadamente todos los elementos integrantes de la competencia.

Esto demuestra, para Pavié (2011) que, bajo un mismo concepto como es el de competencia, existe una gran divergencia de aproximaciones conceptuales o académicas, que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa. Si no se adopta la apropiada o si las formas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no sólo no se desarrollará dicho potencial, sino que, a medio plazo, se perjudicará la estructura de desarrollo de habilidades.

A estos tres enfoques se le puede añadir (Mertens, 1996) el **Enfoque Holístico** o integrado, según el cual, competente es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada basada en una visión que trata de integrar lo mejor de los procesos anteriores, conecta el enfoque de los atributos generales con el contexto en el que éstos se ponen en juego. Su principal representante es Gonczi y se sitúa en Australia[17].

Estos dos últimos enfoques de las competencias son, probablemente, los que más han influido para que las competencias se incorporen a los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria en la forma de competencias clave o básicas y se encuentran también muy próximos al desarrollado en el Proyecto DeSeCo. El individuo debe adquirir las competencias y la capacidad de transferencia a otros contextos y debe estar motivado para ello (saber, saber hacer y querer transmitir). Es decir, tiene en cuenta el contexto, la competencia y la persona. Más adelante nos detendremos en él.

Estas ideas se pueden resumir en la siguiente tabla:

[17] En 1992, el Programa Nacional de Reformas de la Capacitación tenía el propósito de jugar un papel activo en la reestructuración económica para aumentar la competitividad internacional de Australia. También supuso la introducción de lo que se ha llamado "competencias clave" en todo el currículo educativo y de capacitación.

RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS LABORALES

ENFOQUE	TIENE SU ORIGEN EN	SE CENTRA EN	DEFINE LA COMPETENCIA COMO
Conductista	EEUU (McClelland)	Las características del individuo	Comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.
Funcional	Reino Unido (modificación FP)	Los requerimientos de la ocupación	Conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas
Constructivista	Europa (Francia) B. Shwartz	Lo que la persona es capaz de hacer	Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.
Holístico o Integrado	Australia	Lo que la persona es capaz de hacer y en los requerimientos de la ocupación	Conocimiento, habilidad y actitud aplicados en un contexto de tareas reales y cuidadosamente escogidas que representan un nivel apropiado de generalidad adecuándolas al lugar de trabajo.

Tabla nº1

Fuente: Elaboración propia, basado en Tobón (2008)

3.1.2.- Origen y desarrollo en el ámbito educativo

Como hemos podido comprobar el concepto de competencia, aunque nacido desde el planteamiento laboral, con el fin de mejorar el rendimiento de los trabajadores de cara a una mayor competitividad de las empresas, con el tiempo se asoció al ámbito educativo mediante la introducción en los currículos de la Formación Profesional. Como el objetivo era mejorar la formación de los trabajadores, la mejor manera de hacerlo fue desde su formación en la etapa de estudiante para así comenzar la inserción laboral temprana.

Otro motivo de la asunción de este término por parte de la comunidad educativa internacional ha sido la necesidad de introducir cambios en la educación debido a las grandes transformaciones sufridas por la sociedad en un periodo de tiempo relativamente breve. Estos cambios se refieren a los sistemas productivos, financieros, tecnológicos y científicos, entre otros.

En este sentido las demandas de la sociedad no son las mismas que hace cuarenta años, entonces, ¿por qué seguimos enseñando como hace un siglo? El problema ya no es transmitir conocimiento. Hoy en día la sociedad tiene acceso a una cantidad ingente de información debido a los avances tecnológicos, por lo que la labor de la escuela se debe centrar en aprender a seleccionar, organizar y transformar esa información en conocimiento para después utilizarla en contextos diferentes.

Este nuevo marco social, según Pérez Gómez (2007), requiere de cambios estructurales en la formación de los futuros ciudadanos, con lo que esto implica en cuanto a los cambios en los sistemas educativos, las escuelas, el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto en la formación de los docentes. El primero en dar el paso de introducir el término competencia en la educación obligatoria fue en 1990 la Secretaría de Trabajo (que no de Educación) de EEUU con la elaboración del Informe SCANS[18]. Esta fue la primera vez en que la empresa estadounidense fue llamada formalmente para comunicar lo que los estudiantes tienen que saber para tener éxito en el mundo laboral[19].

A partir de ese momento se desarrollaron informes sobre educación de varios tipos. Unos con una finalidad educativa, tanto hacia la opinión pública en general, como hacia los expertos en el ámbito educativo. Estos informes mueven a la reflexión sobre los problemas e insuficiencias de los sistemas

[18] «SCANS. "What Work Requires of Shools"» Informe de la comisión SCANS para América 2000. Washington, D.C., Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, 1991.

[19] El Informe llevaba por título "Lo que el trabajo requiere de las escuelas"

educativos y sugieren orientaciones a seguir, proporcionan la adquisición de una visión globalizada de los diagnósticos y favorecen la homogeneidad de las posibles soluciones. Entre ellos están los informes desarrollados en las Conferencias Mundiales sobre Educación o el Informe Delors entre otros.

El otro tipo de informe esperan que la educación produzca beneficios económicos medibles como primera condición. Son informes encargados por entidades privadas u organizaciones supranacionales con intereses a nivel de desarrollo y poder económico como son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial o el FMI (Fondo Monetario Internacional). Entre ellos destacan el ya mencionado Informe SCANS y otros como el Informe DeSeCo, o el Informe PISA.

En el Informe SCANS se apunta que el sistema educativo debe proporcionar un conjunto de destrezas para que los estudiantes se enfrenten a los retos del mundo laboral. Según la llamada Comisión SCANS (The Secretaries Commission on Achieving Necessary Skills[20]) del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, la mejora de la calidad de la educación que se produce debido a la formación de competencias prácticas reduce el abandono escolar, genera individuos competentes en el mercado laboral y, como resultado, los productos y servicios brindados por los Estados Unidos serán más competitivos en el mercado mundial (Vega, 2008)

En el citado informe se determinaron dos grandes conjuntos de habilidades: las fundamentales, necesarias en todos los trabajos y un conjunto de competencias. En las del primer grupo se distinguen:

- Habilidades básicas. Leer, escribir y las relacionadas con matemáticas y las TIC.

[20] El término inglés “skills” hace referencia a lo que hoy entendemos por competencias.

- Aptitudes analíticas. Pensar creativamente, solucionar problemas, tomar decisiones, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información; saber aprender y razonar.
- Cualidades Personales. Responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez.

En cuanto a las competencias, se reconocen elementos comunes en términos de aptitudes que aparecen como necesarias:

1) Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución de personal.

2) Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.

3) Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadoras.

4) Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas.

5) Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Sus resultados dieron idea general de las demandas laborales de EEUU. Concluyeron que más de la mitad de los jóvenes norteamericanos dejaban la escuela sin los conocimientos fundamentales exigidos para encontrar y tener un buen trabajo y que, por lo tanto, la manera en que las escuelas de la nación educaban a los niños debía cambiar.

Coetáneamente a este informe se celebró la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia) en 1990. Se realizó una Declaración Mundial sobre la ñsatisfacci·n de las necesidades b§sicas de aprendizajeó[21]: voluntad y compromiso de los países para "establecer (desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias) nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza". Así, cada persona (niño, joven o adulto) deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades incluyen:

- Herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas)

- Los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan: sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Los acuerdos adoptados en Jomtien se consolidaron en la Conferencia Internacional de Amman en 1996 sugiriendo premura en algunas acciones, ya que el progreso de éstas había sido más lento de lo esperado.

Tanto el informe SCANS como en la Conferencia de Jomtien tienen en común la separación del conocimiento en dos ámbitos: por un lado los aspectos fundamentales o esenciales del conocimiento, que son leer, escribir o los relacionados con las matemáticas; y por otro los aspectos más prácticos del

[21] UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia). Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/

conocimiento. Se diferencian en su contenido. Mientras que el Informe SCANS introduce entre los aspectos fundamentales actitudes como la responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad y honradez (muy positivos en el entorno laboral, aparte de en el personal y que no aparecen en la Conferencia de Jotmien), en ésta se incluyen, entre los aspectos prácticos valores genéricos como "vivir y trabajar con dignidad" o "superar las desigualdades", que no aparecen en el informe norteamericano.

También en 1990 se publica el Informe "La Educación encierra un Tesoro" de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, también conocido como Informe Delors[22]. En él destacan tres elementos: la educación es un factor indispensable para conseguir la paz; es fundamental en el desarrollo más humano de las personas y de la sociedad; y, aunque hay otros medios para lograrlo, la educación es el más importante.

En la segunda parte, el Informe Delors dice: "*Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser*"[23]. En esta parte el informe explica los conocidos cuatro pilares de la educación.

1) Aprender a conocer: dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer porque no todos los métodos que se utilizan sirven para aprender a conocer y asegura que, en el fondo, debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir.

[22] El Informe Delors fue creado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, a petición de la Unesco. Su nombre obedece a que estuvo presidida por Jacques Delors.
[23] DELORS, J. (1996), La educación encierra un tesoro (pág. 76, cap. 4). Santillana-Ediciones UNESCO. Madrid.

2) Aprender a hacer: aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc.

3) Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes: en el Informe se asegura que éste es uno de los retos más importantes del siglo XXI. No obstante, propone que se favorezcan los trabajos en común, que se preste atención al individualismo (que no está en contra de la individualidad), y que destaque la diversidad, como elemento necesario y creador.

4) Aprender a ser: es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo.

Del 26 al 28 de abril de 2000 se celebró el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (Senegal). El objetivo de este Foro fue revisar la evaluación del progreso realizado durante la última década desde la Conferencia de Jomtien y renovar el compromiso de alcanzar las metas y los objetivos de la Educación para Todos (EPT)[24]. Se establecieron seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de

[24] El movimiento de Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa se puso en marcha en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo), UNICEF y el Banco Mundial. Los participantes respaldaron una "visión ampliada del aprendizaje" y acordaron universalizar a la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio.

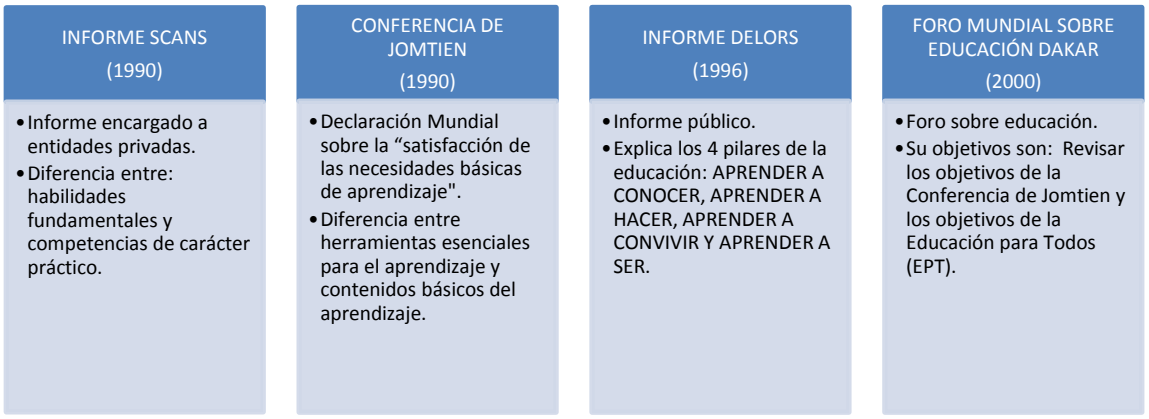
aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015[25]. Estos fueron:

- Objetivo 1 Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Objetivo 2 Velar para que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Objetivo 3 Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Objetivo 4 Aumentar del año 2000 al 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Objetivo 5 Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Objetivo 6 Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

[25] En colaboración con otras organizaciones de las Naciones Unidas, la UNESCO coordinará la celebración del Foro Mundial de Educación 2015 (WEF 2015), que tendrá lugar del 19 al 22 de mayo de 2015 en la ciudad de Incheon (República de Corea). Las conclusiones y objetivos educativos del WEF se aprobarán en la Cumbre de Alto Nivel de las Naciones Unidas, que se celebrará en septiembre de 2015, con miras a disponer de un único programa educativo para el periodo 2015-2030.

N· tese que aparecen t®rminos como ñpreparaci· n para la vida activaò, ñacceso equitativo a un aprendizaje adecuadoò o ñeducaci· n de buena calidadò. La preocupación de este Informe se centra en la igualdad (educativa y de género), mencionando las competencias en el último objetivo, en el sentido de habilidades.

Estos informes se sintetizan en la siguiente figura:



SÍNTESIS INFORMES SOBRE EDUCACIÓN

Figura nº7

Fuente: Elaboración propia

A partir de este momento se desarrollaron, en la primera década del siglo XXI dos procesos que han sido determinantes, para la educación mundial en general y para la española en particular. Éstos son el Proyecto DeSeCo (precedido de la elaboración del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA[26]) y la convergencia de los sistemas educativos de los países pertenecientes a la UE.

[26] El programa PISA (Programme for International Student Assessment), dirigido por la OCDEy comenzado en 1997, se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de pruebas

El Proyecto DeSeCo[27] (Definición y Selección de Competencias) realizó un estudio entre los años 1997 y 2003 en doce países para determinar las competencias fundamentales o clave[28] (key competencies) para una vida próspera y para una sociedad con buen funcionamiento, con el fin de establecer un marco para su evaluación, definiendo el término competencia y señalando sus rasgos básicos. Su finalidad es la de dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar competencias clave y un sólido fundamento para desarrollar indicadores estadísticos de competencias individuales.

Las competencias propuestas por DeSeCo, y que más adelante desarrollaremos, se organizan en tres categorías:

COMPETENCIAS PROPUESTAS POR DeSeCo

CATEGORÍA 1: ***USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA.***	**CATEGORÍA 2:** ***INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS.***	**CATEGORÍA 3:** ***ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA.***
1A Uso interactivo de lenguaje, los símbolos y los textos	2A Relacionarse bien con otros.	3A La habilidad de actuar dentro del gran esquema.
1B Uso interactivo del conocimiento y la información	2B Cooperar y trabajar en equipo	3B La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
1C Uso interactivo de la tecnología.	2C Manejar y resolver conflictos	3C La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Tabla nº2

Fuente: Elaboración propia

Para DeSeCo, el concepto de competencia es holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales, así como el contexto. No obstante, se echa en falta propuestas como ñapreciar y respetar la cultura en todas sus expresionesò, ñformaci· n integral y cr²tica del ser humanoò

estandarizadas que se realizan cada tres años y que tienen como fin hacer una valoración internacional de las competencias alcanzadas por los alumnos de 15 años. Después la OCDE fue estableciendo otras evaluaciones a gran escala (TIMSS, PIRLS, ALL) centradas en distintas competencias.

[27] Es un proyecto vinculado al Proyecto INES (de indicadores de calidad en educación) y al Programa PISA. La primera versión del Proyecto vio la luz en el año 2000 y la definitiva en 2003.

[28] En nuestro país la LOE optó por el término "Competencias Básicas" en lugar de "Competencias Clave", aunque la LOMCE emplea este último.

o ñequidad en la educaci· nò, por ejemplo, m§s cercanas al esp²ritu del Informe Delors. La importancia de este Informe ha sido tal que, a partir de él, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España en concreto, han reformulado el currículo escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias.

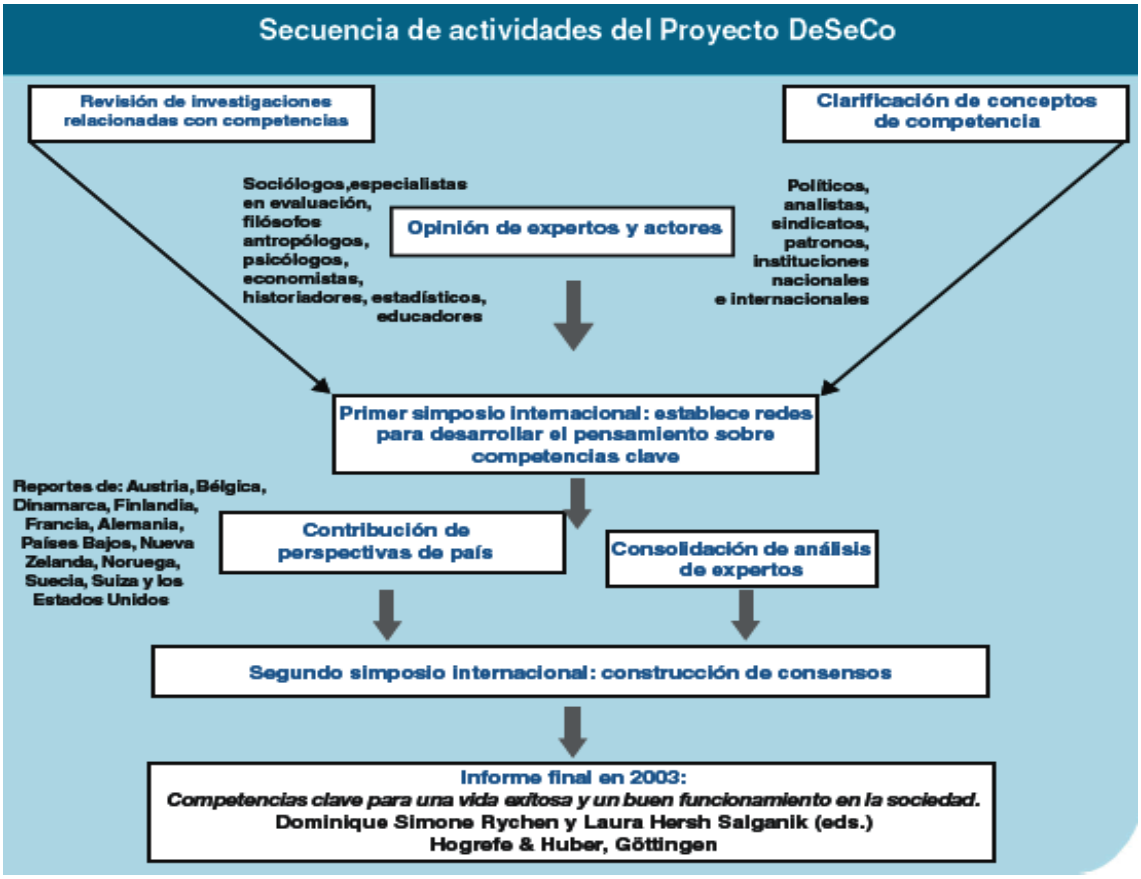
La propuesta de DeSeCo, para Pérez Gómez (2007) es más abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias que la interpretación conductista, que está marcada por un carácter individual y en el que las competencias son consideradas compartimentos observables, no relacionados con atributos mentales subyacentes. ñRecogiendo las aportaciones de los estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes humanos, afirma que los individuos emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de la interacción social. Los estudios más recientes ponen de manifiesto que las habilidades individuales son construcciones sociales, son el reflejo de las prácticas culturales que dominan los contextos y las situaciones concretas que rodean la vida de los individuosò (Pérez Gómez, 2007)

Las actividades que formaban parte del alma del proyecto, son:

- En primer lugar, clarificar el concepto de competencia. Se esperaba construir un entendimiento común de los conceptos clave entre los diferentes actores que participaban en él (políticos, analistas, sindicatos o empresarios por un lado y sociólogos, especialistas en educación, psicólogos o educadores por otro)
- En segundo lugar la selección inicial de una serie de competencias clave por expertos que basaron sus elecciones en la investigación.

- Y por último se procedería a una consulta a los países dentro de la OCDE para revisar cómo cada uno había definido y seleccionado las competencias.

En el siguiente cuadro se esquematiza la secuencia de actividades del Proyecto DeSeCo en sus primeros años:



ORÍGENES DEL INFORME DeSeCo

Figura nº8

Fuente: D. S. Rychen , L. H. Salganik (2003) Key competencies for a successful life and a well-functioning society.

De forma paralela en el tiempo, la Unión Europea en marzo del año 2000, desde el Consejo Europeo de Lisboa, marca un doble objetivo estratégico para el año 2010. Por un lado, unificar lo más posible los sistemas educativos de los países miembros y por otro llegar a ser ña econom²a basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de tener un

crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesi· n socialò[29]. Para alcanzar este reto se considera que, además de transformar la economía europea, se debía modernizar el estado del bienestar y de los sistemas educativos europeos adaptándolos a las demandas de la sociedad del conocimiento, siendo necesario para ello una profunda reestructuración de sus sistemas educativos y de formación profesional nacionales.

En este contexto uno de los reajustes que se menciona de manera expresa es el necesario establecimiento de un marco europeo para la definición de las nuevas destrezas básicas a adquirir para un aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que se constituye un grupo de expertos que comienza a trabajar en el 2001 en la identificación y definición de las competencias clave así como en buscar la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida.

A través de la Dirección General de Educación y Cultura, y en el marco de la propuesta del Programa de Trabajo ñEducaci· n y Formaci· n 2010ò, la Unión Europea da a conocer en noviembre de 2004 un documento en el que se definen semánticamente las competencias y se aportan algunas definiciones operacionales. En dicho documento se señalan ocho competencias clave con sus correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes.

Se crea entonces un llamado ñGrupo Bò sobre ñKey Competencesò, cuyos trabajos servirán de base para que el Parlamento Europeo y el Consejo hagan una Propuesta de Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente en 2005. Un año después ambas instituciones formulan una Recomendación sobre las competencias clave para el

[29] Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 2000. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

aprendizaje permanente[30]. En ambos documentos, la Comisión Europea estableció un marco de referencia europeo con ocho competencias clave, recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países europeos. Así, en la última década, muchos procesos de reforma educativa tienen en su agenda el discurso de las competencias.

Durante la primera década del siglo XXI se han producido más Programas e Informes con el objetivo de concretar y completar los informes comentados. Los que nos parecen más relevantes son:

- Red Eurydice, que en 2002 llevó a cabo un estudio para revisar los currículos de la educación general obligatoria en los países miembros. Dicho estudio permitió concluir que ya para entonces todos los pa²ses ñincluyen referencias impl²citas o explícitas al desarrollo de competenciasò y se puso de manifiesto que hay un desplazamiento desde un aprendizaje centrado en el dominio de conocimientos, independientemente de sus condiciones de uso, hacia una concepción basada en el modo en que este conocimiento se pone en acción. A partir de entonces, la Red Eurydice proporciona información y análisis sobre los sistemas educativos europeos y las políticas educativas.
- Proyecto Tuning en 2003, enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también llamado Proceso de Bolonia, teniendo en cuenta las ya mencionadas competencias clave.
- Europass, en 2004, es un documento que proporciona a las personas de Europa una herramienta común que refleje detalles de sus competencias y cualificaciones. Este

[30] RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)

documento mejora la transparencia y desarrollo de la movilidad de los trabajadores y estudiantes a nivel nacional y europeo.

3.1.3.- Conclusiones: puntos fuertes y posibles debilidades

Podemos afirmar, después de lo expuesto, que el término competencia, es un término controvertido por sus orígenes ligados al mundo laboral y empresarial. Según se ha podido comprobar, en un principio, entre los objetivos de las competencias nunca estuvo proporcionar a los trabajadores unas destrezas, conocimientos o aptitudes que le facilitasen su inclusión en la sociedad, sino los de mejorar su competitividad y, por consiguiente, la productividad de las empresas. Seg¼n Perrenoud (2004), ñlas competencias clave no existen en lo abstracto, se construyen sobre la base de un punto de vista teórico, pero también ideológico. Por lo tanto, esto da lugar a discusiones, incluso a conflictosò

Como ya se ha apuntado este término ha sufrido una clara transformación desde esos orígenes hasta lo que entendemos hoy en día por competencias. No obstante, desde cualquier perspectiva o enfoque laboral (conductista, funcional, constructivista u holístico) o educativo, se pueden identificar ideas comunes en la definición de dicho concepto, tales como (Irigoin y Vargas en Sevillano, 2009):

- La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes.

- La integración y movilización de capacidades diversas para actuar, logrando un cometido.

- Los diversos contextos en los que puede darse ese cometido y cuyos significados la persona debe ser capaz de comprender para que la actuación sea a propósito.

No obstante, algunas definiciones de competencias, como apunta Casanova (2012), centran totalmente la función de éstas en el trabajo y el mundo laboral, aunque no son los únicos ámbitos en los que la persona ejerce las competencias, sino que pueden ejercerse en otros aspectos igualmente necesarios e importantes para el desarrollo vital y personal del individuo. Sin embargo, éste es el temor que tienen algunos autores: identificar las competencias con el mundo laboral.

Como primera debilidad podemos destacar la estrecha relación que tiene el modelo competencial con el mundo laboral. Se gestó en él, pero se debe saber extrapolar, sobre todo en el mundo de la educación, ya que lo que no podemos olvidar que lo fundamental es el desarrollo de la persona en todos sus aspectos, entre los cuales está el laboral, pero no es el único. Gimeno (2008) introduce en el debate el t®rmino de ñresponsabilidadò al decir que ñel modelo de competencias en esta ocasión se realiza de forma más globalizada por una organización como la OCDE que tiene una determinada orientación, en la cual son los representantes de los gobiernos quienes determinan sus trabajos, a los que no se les podrá imputar los efectos de las políticas incorrectas, regresivas, contrarias al bien público, cercenadoras de la participaci· nò

En la misma línea Marrero y Hernández (2006) indican que a grandes rasgos, es posible afirmar que en las últimas décadas del siglo XX se ha introducido un ñcambio de l· gicaò en las pol²ticas educativas, a veces concretadas en reformas y otras en acciones (u omisiones) de la administración del Estado. Este cambio consiste en el paso de un modelo centrado en el papel del Estado como garantizador de la igualdad de oportunidades, universalista e integrador dirigido a la formación de ciudadanos, a uno centrado en los mercados como garantes de la libertad de elección de unos consumidores de servicios educativos, entre unas ofertas educativas diferenciadas, más individualista, dirigido a formar trabajadores-productores. Esta transición se concreta en los diferentes niveles, desde los más generales mantenidos por

gobiernos supranacionales, hasta los más particulares por los gobiernos nacionales o los propios centros.

Por tanto, una segunda posible debilidad del modelo competencial que destacamos consiste en la aparición de entidades supranacionales (entre cuyos principales intereses no está el de servicio público) en la participación y toma de decisiones en el ámbito de la educación mundial y europea. Estas entidades han modificado el ñestablishmentò tradicional educativo formado por el Estado como principal garante, seguido de los demás elementos de la sociedad civil, como son los docentes, los alumnos y las familias.

Por otro lado, la asunción de las competencias con el objetivo prioritario de hacernos más competentes profesionalmente puede dejar de lado valores como la responsabilidad, la crítica o la igualdad, que no son cualidades que interesen a los mercados. Según apunta Vega (2008), ñlos saberes que poco aportan a las competencias básicas, tal y como las definen los empresarios capitalistas, son considerados como inútiles o incompetentes. Es lógico pensar que dentro de esos saberes inútiles se encuentren todos aquellos que contribuyen a una formación integral y crítica de cualquier ser humano, entre los cuales deben estar la filosofía, la historia, la literatura, la geografía, la sociología y otras áreas semejantes del conocimientoò

Por tanto, el conocimiento que se transfiera en las escuelas no debería ser exclusivamente un ñconocimiento funcionalò entendido este como el que se convierte en acción y que se moviliza en un contexto determinado. No se debería llegar a una escuela que sirva solo a lo útil. Disciplinas como las humanísticas o las artísticas deben de tener cabida en la escuela por la incitación a la reflexión o la crítica que conllevan las primeras y por el desarrollo a apreciar y valorar la cultura expresada en todas sus dimensiones que implican las segundas.

Ello no significa que haya que elegir entre conocimiento funcional o representativo, sino que exista una coexistencia, primando el primero, pero sin anular el segundo. Para Pérez Gómez (2007), la definición de los aprendizajes en términos de competencia evidencia la necesidad de adquirir el conocimiento de modo que pueda ser movilizado adecuadamente para la resolución de tareas. Más aún, la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencia subraya la importancia de considerar el conocimiento en acción y no sólo el conocimiento como representación.

A pesar de estos miedos y conscientes de la pesada carga que supone el origen del término, otros autores creen que el término competencias se inscribe en el contexto actual de sociedad basada en el conocimiento, en la cual el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones profesionales específicas (Bolívar, 2008)

Perrenoud (2008) introduce el término transferencia de conocimientos en el sentido de que un estudiante que aprueba un examen, se revela incapaz de utilizar esos conocimientos en la práctica, porque jamás ha sido orientado a hacerlo. El traspaso de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar, de extrapolar y de combinar los saberes, para construir una estrategia original a partir de recursos que no la incluyen. Los conocimientos estudiados en la escuela, normalmente han sido ajenos a todo contexto, quedando entonces, como ñletras o conocimientos muertosò (Perrenoud, 2008) Es por esta razón por lo que importa desarrollar las competencias desde la escuela, para vincular los saberes y su puesta en práctica en situaciones diversas y complejas.

A este respecto Sevillano (2009) apunta que hoy en día resulta difícil afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es distinto que al de hace años. Esto es debido a que todavía imperan los sistemas educativos con

currículos basados en contenidos academicistas en los que el aprendizaje se basa en la memoria y se sigue trabajando prioritariamente en la rutina de enseñanzas que conducen al aprendizaje de dichos contenidos. Todo ello a pesar de que se cuenta con diferentes medios tecnológicos y el profesorado está más especializado en disciplinas.

Cabrerizo (2007) afirma que la finalidad de la actividad docente ya no es conseguir que los estudiantes adquieran los conocimientos de las diversas áreas curriculares, sino desarrollar capacidades y adquirir competencias por medio de esos conocimientos.

Para Perrenoud (2008) el desarrollo de las competencias en la educación es un regreso al origen y al fundamento de la institución escolar. La mayoría de los conocimientos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia o no sean pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas. El deseo de la escuela siempre ha sido que los aprendizajes que facilita se utilicen en la vida cotidiana, pero la lógica de la acumulación de saberes es mayor que ese deseo, manteniendo la hipótesis optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa.

Por lo tanto, el planteamiento de un currículo por competencias va más allá del currículo tradicional y académico, ya que parte del ñsaberò hacia el ñsaber hacerò para llegar al ñsaber serò Lo primordial no es s· lo que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa además usar y aplicar esos conocimientos en situaciones y contextos reales. Es cierto que ñsaber hacerò implica ñsaberò, pero s· lo ñsaberò es insuficiente y se conecta intencionalmente con su uso en la acción.

Para DeSeCo (2005) la necesidad de las competencias se debe a que la globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más

diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas.

Es Pérez Gómez el que resume, en Gimeno (2008), las debilidades y fortalezas de las competencias:

- ñLa escuela convencional se ha mostrado ya ineficaz para formar personas competentes para actuar racional y autónomamente en el complejo escenario natural, económico, social y cultural actual.
- Es necesario cambiar la mirada. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones sólo sirven para pasar los exámenes. La finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.
- Las competencias o cualidades humanas fundamentales no pueden confundirse con habilidades y rutinas que, por ser simples, mecánicas, restringidas y estáticas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea.
- Saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido. En el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención.

- En toda actuación humana podemos distinguir dos dimensiones: una técnica-comprensiva y otra ética-valorativa. No podemos comprender ni orientar la acción humana sin considerar los elementos ineludibles que la componen: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, es decir, lo que aquí se han considerado las competencias o cualidades humanas fundamentales.
- Se ha de considerar culto a quien sabe organizar los datos en las más potentes teorías explicativas sobre la realidad. La perversión academicista implica el reduccionismo de los significados a los datos. Se ha considerado culto con demasiada frecuencia a quien retenía almacenados y activos la mayor cantidad de datos, independientemente de la calidad de los modelos o de las teorías que organizan tales datos y de la finalidad y utilidad de los mismos.
- La funcionalidad de los datos y de las ideas se encuentra hoy distribuida de manera profusa en múltiples fuentes de información de acceso fácil, universal, en tiempo real y de forma permanenteò

Así pues, una sociedad basada en la información como la que vivimos en el siglo XXI, requiere unos sistemas educativos capaces de preparar a los individuos a vivir inmersos en contextos de complejidad e incertidumbre. Por lo que no basta con transmitir conocimiento, desarrollar capacidades o almacenar datos. La finalidad de la educación debe ser la de formar competencias en reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido, que no deben ser confundidas con habilidades y rutinas simples y mecánicas, sino con conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que componen la acción humana.

Entendidas de este modo, las competencias básicas se pueden considerar como ñlos poderes b§sicos de la ciudadan²aò siguiendo la formulación originalmente propuesta por Perrenoud (2004). La generalización

del término competencia en los sistemas educativos es una realidad, por lo que lo fundamental es el concepto que se utilice y que se asocie finalmente al término. De aquí la necesidad de impulsar un amplio debate sobre las distintas concepciones en conflicto que se pueden asociar al término competencia, explorando críticamente tanto sus fundamentos como sus consecuencias (AA. VV., 2013[31]).

De forma esquemática, los puntos fuertes y las posibles debilidades del término competencia los podemos resumir en la siguiente tabla:

PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL TÉRMINO COMPETENCIA

TÉRMINO COMPETENCIA	
PUNTOS FUERTES	POSIBLES DEBILIDADES
Potencia el desarrollo de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de toda la vida en situaciones diversas cada vez más cambiantes, nuevas e inciertas.	El aprendizaje para toda la vida se enfoca en la formación del trabajador, centrándose en hacernos más competentes profesionalmente y dejando de lado los demás ámbitos de la persona.
Requiere creatividad, reflexión conocimiento y capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido.	Centran su función con referencia hacia el trabajo y el mundo laboral y deja de lado valores como la responsabilidad, la crítica o la igualdad.
Facilitan la transferencia de conocimientos y no la división del conocimiento.	Conllevan una gran carga teórica que lleva a la impresión de que todo cambia para que nada cambie.
Movilizan y utilizan los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones considerando la funcionalidad como un aspecto clave del aprendizaje	Apartar los conocimientos que no impliquen utilidad, lo que conllevaría la depreciación de determinadas disciplinas que inciten a la crítica y la reflexión o que desarrollen al ser humano en aspectos culturales.

Tabla nº3

Fuente: Elaboración propia

[31]Módulo 1: "Las Competencias Básicas: un nuevo perfil educativo en el siglo XXII", por Bolívar, A., Moya, J. y Tiana, A.

3.2.- Definición y características de las competencias.

Según lo expuesto, se puede llegar a la conclusión de que es necesaria una reformulación de los sistemas educativos para equipararlos a los tiempos cambiantes en los que nos ha tocado vivir. Si cambian las relaciones sociales debido a una sociedad cada vez más globalizada, cambia el mercado laboral, cada vez más competitivo y cambia el acceso a la información debido a las nuevas tecnologías, entre otros aspectos, la forma de transmitir el conocimiento y cómo debe ser dicho conocimiento no debe ser ajeno a estos cambios.

El conocimiento ha sido clave en el desarrollo de la Humanidad hasta hace unas décadas, pero los avances científicos, tecnológicos y sociales hacen que nos replanteemos la forma que debe tener ese conocimiento, su interconexión con las capacidades del ser humano y su manera de transmitirlo.

Pero poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente tal y como apunta Le Boterf en Perrenoud (2005):

Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos. Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursosé) es reveladora del ñpaso (pasaje)ò a la competencia. Ella se realiza en la acción.

Éste es el punto de inflexión en el que muchos autores han intentado definir lo que son las competencias y cuáles son las que deben acompañar a todo ser humano en sus primeros años de educación formal hasta que deja de ser obligatoria.

Lo esencial de esta nueva forma de pensar debe llevar a un nuevo modelo educativo, consiste, según Senge en Aguerrondo (2009), en un cambio de enfoque centrado en observar relaciones dinámicas, frente al anterior estilo de pensamiento científico, orientado a la explicación por las causas. Otras características de este nuevo enfoque son:

- Analizar los problemas de una forma ñholísticaò, en contra de un enfoque basado en el método reduccionista.
- Observar los hechos en forma de procesos dinámicos en lugar de est§ticos (mediante ñinstant§neasò)
- Considerar las distintas dimensiones o disciplinas de cualquier planteamiento, en lugar de la consideración unidimensional.
- Completar el tratamiento analítico de los aspectos cuantitativos con la consideración en visión sintética de los aspectos cualitativos.
- Sustituir el planteamiento determinista, deductivo y cerrado por planteamientos recursivos abiertos y apoyados en la creatividad.

3.2.1.- ¿Qué es una Competencia? Aproximación desde el punto de vista lingüístico y epistemológico

El término competencia ha sido objeto de muchas definiciones desde su llegada al ámbito de la educación, tanto básica como superior. Como ya hemos dicho el enfoque Constructivista de las competencias las entiende como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional. Esta definición se completa con el enfoque Holístico o Integrado para el que una competencia es un conocimiento, habilidad y actitud aplicados en un contexto de tareas reales y cuidadosamente escogidas que representan un nivel apropiado de generalidad, adecuándolas al lugar de trabajo.

El diccionario de la Real Academia Española asigna al término competencia dos acepciones:

- La primera hace referencia a la idea de competir:

  1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.

  2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.

  3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado, ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

  4. f. Persona o grupo rival: ñse ha pasado a la competenciaò

  5. f. Competición deportiva.

- La segunda tiene relación con ñser competenteò

  1. f. Incumbencia.

  2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

  3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa

La que más se aproxima al uso del término en el ámbito educativo es ñPericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinadoò. Como sin· nimos de competencia aparecen vocablos como: lucha, reto, debate o pendencia por un lado y capacidad, atribución, dominio, facultad, aptitud, habilidad, suficiencia, talento o destreza por otro. De manera intuitiva, también nos puede acercar al significado del término competencia si vemos que la Real Academia le asocia el antónimo de ineptitud. Es decir, ser competente es lo contrario a ser incapaz o no apto.

De los vocablos anteriores queremos destacar los términos capacidad, aptitud, habilidad y destreza, debido a que son términos que suelen confundirse a la hora de asociarse al término competencia y nos van a servir para definir el término desde un punto de vista epistemológico. La confusión a la que nos

referimos está relacionada con las definiciones que hace la RAE de cada término, puesto que en la definición de uno aparece lo definido en otros:

- Capacidad: Aptitud, talento, cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo.
- Aptitud: Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.
- Habilidad: Capacidad o disposición para algo.
- Destreza: Habilidad, arte con que se hace una cosa.

Así, en la definición de capacidad aparece el término aptitud; en la de aptitud aparecen capacidad y competencia; en la de habilidad vuelve a aparecer capacidad y se define destreza como habilidad. Por ello, vamos a intentar aclarar este aparente enredo.

Cuando decimos que una persona tiene aptitudes artísticas o matemáticas estamos diciendo que si profundizara en esas disciplinas podría tener éxito en ellas, pero que sin dicha aptitud ese éxito no se produciría. Por tanto, podríamos decir que la aptitud es un potencial propio de la persona que condiciona el desarrollo de determinadas habilidades y, aunque posibilita el desarrollo de éstas, es necesaria para desarrollar las capacidades, habilidades o destrezas. Es decir, las aptitudes son condiciones necesarias, pero no suficientes para desarrollar las otras. Así pues, las capacidades, habilidades y destrezas son aptitudes que todos los seres humanos tenemos por naturaleza.

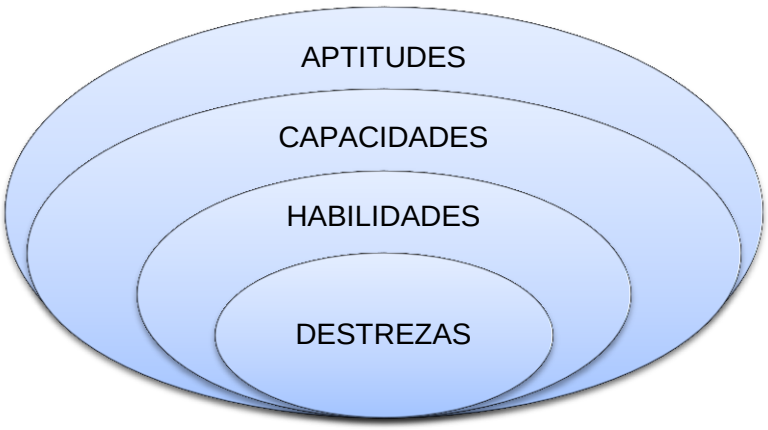
La capacidad[32] es una cualidad personal que, a partir de un potencial inicial (aptitud) y mediante la experiencia y/o el aprendizaje, predispone para la ejecución eficaz de una conducta, tarea o actividad compleja. Así, podemos encontrar el t®rmino en frases como ñes una persona de una gran capacidad que merece una oportunidad para dirigir la empresaò Podemos decir que son

[32] Las capacidades pueden ser cognitivas (atención, memoria, percepción y razonamiento); motrices (fuerza, coordinación, motriz, resistencia y rapidez); sensoriales (visuales, auditivas y táctiles); de comunicación (oral, escrita y simbólica) o de interacción social (saludar, conversar, empatizar, colaborar, convivir)

el desarrollo de las aptitudes. La habilidad es la capacidad incorporada a la práctica. Existen dos tipos de habilidades: la innata y la desarrollada. La habilidad desarrollada implica realizar una secuencia de acciones de forma sistemática y automatizada a través de un entrenamiento previo. Frases como ñpara solucionar este tipo de problemas se necesita una habilidad especialò o ñel delantero marc· dos goles que volvieron a demostrar su gran habilidadò aluden a los dos tipos de habilidades mencionados. Se podría decir que la habilidad es ñsaber c· mo hacerò

Se puede decir que la destreza es la habilidad en su nivel más elevado. Son las habilidades que la persona ha desarrollado con un alto nivel de eficiencia. Quien ha desarrollado destreza, ha adquirido una metodología y técnicas específicas y prácticas en su área de trabajo.

De forma esquemática, lo podemos resumir de la siguiente forma:



COMPETENCIAS, APTITUDES, CAPACIDADES, HABILIDADES Y DESTREZAS

Figura nº9

Fuente: Elaboración propia

A las capacidades, aptitudes, destrezas, habilidades que las personas deben dominar para vivir con autonomía se les ha denominado habilidades para la vida. Las habilidades para la vida[33] son, en síntesis, los cimientos sobre los que se construye la competencia psicosocial, entendida, según la Organizaci· n Mundial de la Salud (OMS), como ñla habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desaf²os de la vida diariaò Estas habilidades se desarrollan en el currículo mediante las Competencias Básicas que veremos más adelante.

Si desde el punto de vista **lingüístico** hay confusión a la hora de definir el término competencia debido a los términos asociados a ella, desde el punto de vista **epistemológico** sucede algo parecido debido a la gran cantidad de definiciones que han surgido, sobre todo en los últimos años de las que hemos seleccionado las más representativas.

DEFINICIONES DE COMPETENCIA

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA	
Diccionario Larousse, 1930	ñEn los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permitan ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiereò
Richard BOYATZIS, 1982	ñUna caracter²stica subyacente de una persona, que puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su rol social o un cuerpo de conocimientos que ® l o ella usaò
GRAM, 1991	ñCapacidad para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de un área de ocupación laboral; abarca la organización y planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias; incluye las cualidades de eficacia personal que se

[33] Las habilidades para la vida son, según la OMS, diez: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de la tensión y el estrés.

	necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientesò
C. BRASLAVSKY, 1993	ñUn saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacerò
SPENCER Y SPENCER, 1993	ñCapacidad subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situaci· nò
LE BOTERF, 1994	ñEstructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para lograr un desempe¶oò
LE BOYER, 1997	ñRepertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridosò
PEREDA Y BERROCAL, 1999	ñUn conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización escolar concreta.ò
PERRENOUD, 2000	ñCapacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situacionesò
EURYDICE, 2002	ñCapacidad o potencia para actuar de manera eficaz en un contexto determinadoò
OCDE, DeSeCo, 2002	ñCapacidad para responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acci· n eficazò
PROYECTO TUNNIG, 2003	ñCombinaci· n de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempe¶arlaò
C. BARRIGA, 2004	ñCapacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa por parte del aprendiz de saberes conceptuales, saberes procedimentales y actitudes que se lleva a cabo en la fase de ejercitación dentro del proceso de enseñanza-aprendizajeò
C. COLL Y A. MARCHESI, 2007	ñSer competente en un §mbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas

	relacionadas con ®lò
A.I. PÉREZ GÓMEZ, 2007	ñCompetencia es la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emocionesò
CABRERIZO, 2007	ñEl ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada relativamente a la situaci· nò
MEDINA, 2009	ñEs el dominio de los saberes, de los modos de aplicarlos para resolver problemas, de disponernos favorablemente a asumirlos y de implicarnos en la mejora permanente de nuestro estilo de vida, mediante los compromisos profesionales y la identificación con las necesidades que las sociedades cercanas, las comunidades diversas y la sociedad en general nos demandaò
SEVILLANO, 2009	ñValores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vidaò
Moya, y Luengo (Proyecto Atlántida) (2011) y Proyecto COMBAS (AA. VV., 2013)	ñLa forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definidoò

Tabla nº4

Fuente: Elaboración propia

La relación de estas definiciones en orden cronológico permite observar nuevamente de qué manera ha evolucionado el concepto. Así, el término competencia pasa de ser una característica personal que permite el desempeño óptimo en el puesto de trabajo, una definición más próxima al enfoque conductista de las competencias y dirigida al ámbito laboral, a una más próxima al enfoque constructivista y holístico en la que diversos recursos personales se activan y permiten el desempeño óptimo de una tarea compleja en diferentes contextos (no sólo el laboral)

A pesar de la gran cantidad y variedad de definiciones, se pueden observar características que son comunes a todas:

- **Naturaleza integradora** de los elementos que la forman. Las competencias incluyen diversos elementos de forma integradora que difieren según la definición. pero coinciden en que dichos elementos se podrían agrupar en lo que en educación se viene conociendo como conocimientos, procedimientos y actitudes[34].
- Son **aplicables a multitud de contextos**. Las competencias pueden transferirse a multitud de situaciones, tanto académicas como personales, sociales, laborales o familiares y permiten resolver multitud de problemas y tareas.
- Son **verificables y evaluables**. Las competencias se manifiestan en acciones o tareas que realiza una persona en un contexto determinado, con lo que se debe poder corregir su marcha, si fuera preciso durante la tarea y valorarla al finalizarla.

Según Nelson Rodríguez, citado por Sevillano (2009), existen una serie de elementos comunes en las diferentes definiciones del concepto competencia:

- Son características permanentes de la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionados con la ejecución exitosa de una actividad, ya sea laboral o de otra índole.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no está solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.

[34] Esta es la tipología de contenidos que se generó en el Sistema Educativo español con la ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, en 1990.

Una de las definiciones de competencia que se ha ido consolidando con los años en el panorama educativo es la del Proyecto DeSeCo. Según DeSeCo[35] una competencia es ñm§s que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunicaò Tanto la definición del enfoque holístico como la de DeSeCo tienen en común la acepción de competencia como conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para actuar en situaciones contextualizadas. La definición de DeSeCo completa las anteriores, añadiendo que, para llevarla a cabo, se movilizan recursos psicosociales y el enfoque holístico presenta un concepto clave como es el de tarea.

Observamos, en el cuadro anterior, cómo en las definiciones de Medina, Sevillano, Cabrerizo y en los Proyectos Atlántida y COMBAS, se habla de ñdominio de los saberesò, ñvalores, actitudes y motivaciones, adem§s de conocimientos, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la personaò, ñoperaciones mentales complejasò y ñla forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personalesò, respectivamente. Esto nos refuerza la idea de que las competencias no son capacidades, habilidades o actitudes vistas de manera aislada, sino la integración o movilización de ellas de manera que permitan resolver tareas concretas en contextos definidos.

A este respecto, Perrenoud (2008) indica que esta movilización que se produce en contextos complejos obliga a plantear el problema antes de resolverlo, ña señalar los conocimientos pertinentes, a reorganizarse en función de la situación, a extrapolar, a colmar vacíos. Entre conocer la noción de inter®s y comprender la evoluci· n de la tasa hipotecaria hay un gran pasoò

[35] OCDE (2005) La definición y selección de las competencias clave. Disponible en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html

Para el autor la noción de interés representa los conocimientos y para interpretar la evolución de la tasa de interés se requiere la movilización de todos los recursos personales del individuo.

Según Álvarez Morán, Pérez Collera y Suárez Álvarez (2008), las competencias educativas han de enfocarse desde un punto de vista constructivista y social del aprendizaje en el que los alumnos no reciben de forma pasiva el conocimiento, sino que es fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales. Esto lleva a considerar el aprendizaje desde una triple dimensión:

- Dimensión **constructivista** basada en el aprendizaje significativo, por el que se establece una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos aprendizajes.
- Dimensión **social,** que consiste en las relaciones de los alumnos entre sí y con los profesores, así como de las actividades de enseñanza que se realizan bajo su control.
- Dimensión **interactiva** basada en el contexto en el que se utilizan los saberes para resolver las tareas. Son los aspectos relacionados con la adaptación del saber escolar a las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje.

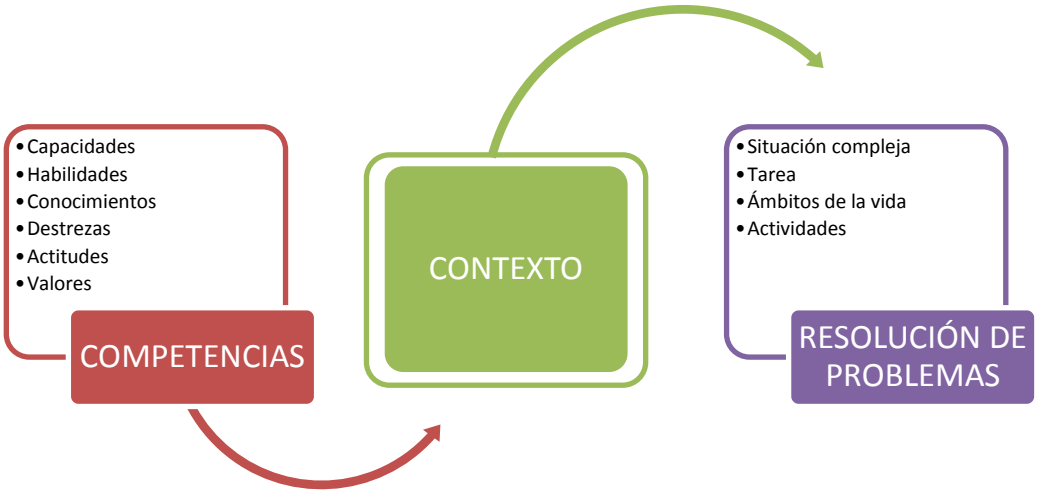
Para Pérez Gómez (2007) todo lo anterior permite acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida cotidiana ya que el fin del trabajo en la escuela no es el conocimiento disciplinar o interdisciplinar en sí mismo sino un instrumento al servicio de las competencias fundamentales que requieren los ciudadanos del mundo contemporáneo y que les permitan conocerse a sí mismo, relacionarse con los demás en contextos diversos y elaborar proyectos de vida personal, social y laboral. Por tanto, las competencias no sólo movilizan capacidades, destrezas y habilidades de la persona, sino todos sus recursos: los conocimientos, las actitudes y los valores formando las operaciones mentales complejas que permiten el dominio de los saberes.

RECURSOS PERSONALES QUE MOVILIZAN LAS COMPETENCIAS

Figura nº10

Fuente: Elaboración propia basado en Gimeno (2007)

Esta movilización se desarrolla en un contexto determinado y con el objetivo de resolver una situación (o tarea) determinada:



LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO PARA RESOLVER PROBLEMAS

Figura nº11

Fuente: Elaboración propia

Consideramos las cuatro definiciones citadas las más adecuadas sobre el concepto competencia, si bien, estimamos que, por su claridad y sencillez destacamos la de los Proyectos COMBAS y Atlántida, por la cual una competencia es ñla forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definidoò

3.2.2.- Tipología de Competencias Educativas. Las Competencias Clave en el Proyecto DeSeCo

A partir de la definición anterior podemos concluir que habrá tantas competencias como situaciones complejas queramos resolver ya que cada situación movilizará unas aptitudes (capacidades, habilidades y destrezas), conocimientos, actitudes y/o valores distintos dependiendo, entre otros factores, del contexto en el que se desarrollen.

Así, podemos decir que existen varios tipos de competencias:

- Dependiendo del desempeño de la persona: (Gallego, 2000)
  - Competencias diferenciadoras: Son las que facilitan que el desempeño de una persona sea superior al de otras en las mismas circunstancias y en condiciones idénticas.
  - Competencias de umbral: Son las que permiten un desempeño normal o adecuado en una tarea.
- Dependiendo del nivel de estudios:
  - Competencias laborales: Se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas propias de obreros cualificados,
  - Competencias profesionales: Se forman mediante estudios superiores y se caracterizan por el afrontamiento de problemas de alto nivel de complejidad.
- Dependiendo de las características del trabajo: (Echeverría, Isus y Sarasola, 1999)

- Competencias técnicas: Son conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral.
- Competencias metodológicas: Consisten en el análisis y resolución de problemas.
- Competencias participativas: Consisten en saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros.
- Competencias personales: Consisten en participar de forma activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades.

A estas clasificaciones podemos añadir una cuarta clasificación (Vargas, 1999), que es la más utilizada en el ámbito educativo y la más nos interesa: competencias clave o básicas, competencias genéricas o transversales y competencias específicas, tal y como resumimos en la siguiente figura:

TIPOS DE COMPETENCIAS SEGÚN VARGAS (1999)

Figura nº12

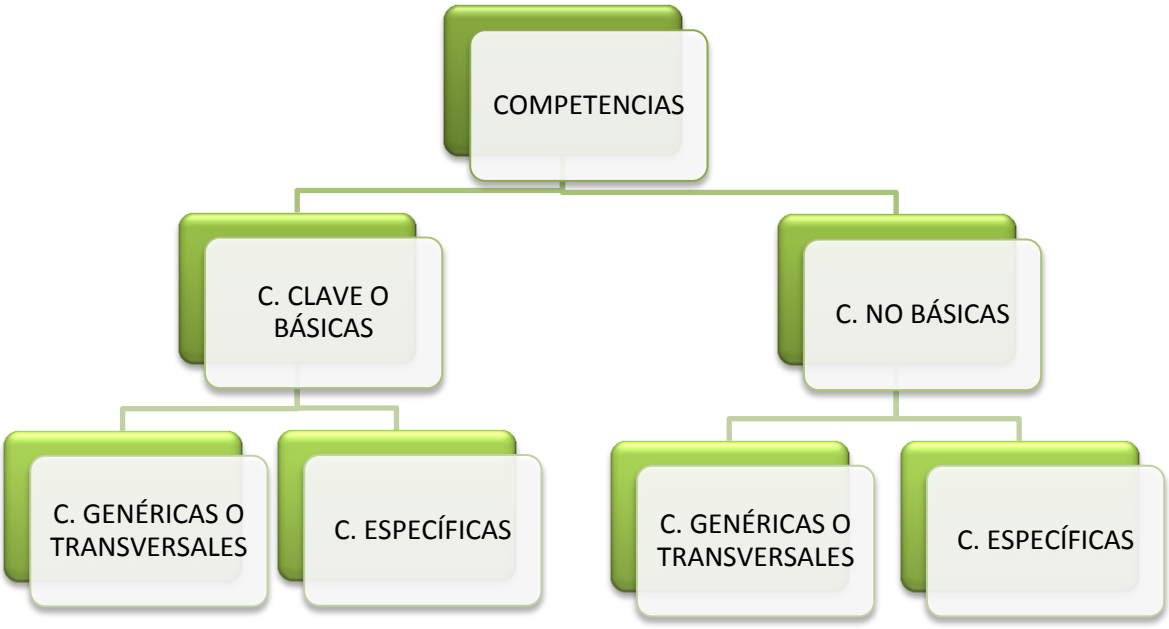
Fuente: Elaboración propia

La diferencia entre estos tres tipos de competencias se basa en que no todas las competencias son básicas. El criterio para determinar si una competencia es básica o clave es doble: que se desarrolle durante la educación básica y que favorezca el logro de las finalidades educativas a lo largo de la vida y su inserción en la vida laboral y social. El criterio para determinar si una competencia es genérica o específica depende de su campo de aplicación. As² por ejemplo, la competencia ñaprender a aprenderò se considera básica debido a que su dominio implica estrategias de aprendizaje que facilitan el aprendizaje autónomo, considerado una de las bases para aprender durante toda la vida.

Por el contrario, la competencia ñcompetencias cognitivas superioresò[36] no es considerada básica, sino genérica ya que para su dominio es necesario un manejo de conocimientos, recursos y estrategias que no se desarrollan en la educación básica y no llega a ser específica, porque no se limita a un campo de aplicación concreto. Por ¼ltimo la competencia ñestablecer relaciones entre conceptos, teor²as y fen· menos pol²ticosò s² es una competencia espec²fica debido a que se refiere al ámbito concreto de la política.

Las competencias genéricas o transversales serán también básicas o claves y habrá algunas competencias específicas, que sean también básicas o claves. Las cias generales o transversales, aplicándolas al ámbito escolar, son las nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares (por ejemplo, la competencia aprender a aprender) y las competencias específicas o particulares son las que se relacionan con cada materia (por ejemplo, la competencia matemática o lingüística). Gráficamente:

[36] Se refiere a la selección y manejo adecuado de conocimientos, recursos y estrategias cognitivas de nivel superior apropiados para el afrontamiento y resolución de diverso tipo de tareas/problemas con distinto nivel de complejidad y novedad. *Propuesta del mapa de competencias genéricas de la UNED*. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. IUED.



TIPOS DE COMPETENCIAS

Figura nº13

Fuente: Elaboración propia

Las Competencias Clave deben tener unas características comunes, que son:

1. Implicar la movilización de todos los recursos personales del alumno: capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores o compromisos personales.

2. Dichos recursos han de desarrollarse con carácter interdisciplinar para permitir al alumnado comprender y actuar de forma responsable en la realidad de su vida cotidiana.

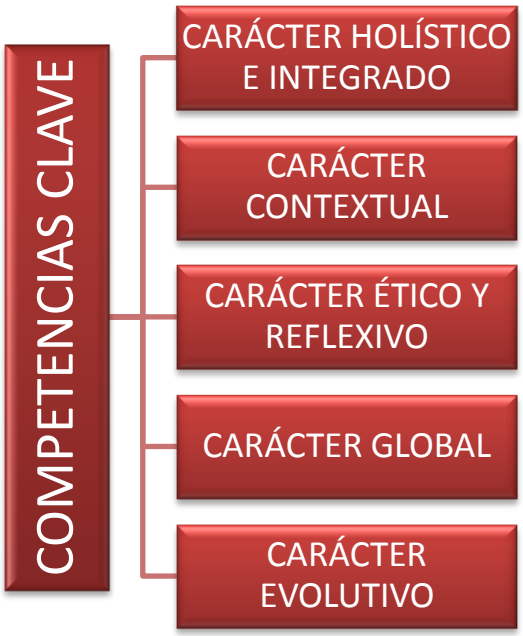
3. Ir m§s all§ del ñsaberò y ñsaber hacer o aplicarò, porque incluyen tambi®n el ñsaber ser o estarò e implican comprensión, reflexión y discernimiento.

4. Ser asumibles para toda la población, independientemente de su condición social o cultural debido a que pueden aplicarse a una

amplia gama de contextos y contribuyen al crecimiento personal y social del alumno.

5. Permitir y preparar el aprendizaje para toda la vida. Al término de la educación básica se pueden seguir desarrollando y renovando mediante el aprendizaje permanente.

Esquemáticamente:



CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Figura nº13

Fuente: Elaboración propia

Cada país debe escoger, por tanto, las competencias que considere oportunas para la formación de sus alumnos y futuros ciudadanos en cada fase de su sistema educativo. Las competencias que todo el alumnado ha de alcanzar al término de la escolaridad obligatoria para comprender y

desenvolverse en la sociedad fueron denominadas Competencias Clave[37] (ñKey Competenciesòen ingl®s) seg¼n el ya citado Informe DeSeCo (2005).

Para este Informe, las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad. Así como las competencias se relacionan con las características principales y las demandas de la vida moderna, también están determinadas por la naturaleza de nuestras metas, tanto como individuos y como sociedad.

En este sentido, Pérez Gómez en Gimeno (2006) advierte que la selección de competencias esenciales o "llave", es claramente un ejercicio social y político estrechamente vinculado a los valores que cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de sus ciudadanos. La selección de dichas competencias supone un acto político de definición de prioridades en función del análisis de necesidades y de posibilidades en cada escenario social.

Según DeSeCo (2005), para que una competencia sea Clave debe cumplir los siguientes requisitos:

- Contribuir a resultados valiosos para la sociedad y para los individuos.
- Ayudar a los individuos a enfrentar complejas demandas en una amplia diversidad de contextos.
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

[37] En España la LOE optó por la nomenclatura de Competencias Básicas aunque la LOMCE ha optado por el de Competencias Clave. En adelante utilizaremos indistintamente ambos vocablos.

Según este Informe, hay dos características subyacentes a las Competencias Clave. Por un lado, deben sobrepasar el conocimiento y las destrezas enseñados al enfocarlas como una movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y actitudes, motivación y valores. Y por otro, el pensamiento y la acción reflexiva son esenciales en su marco teórico ya que permiten asimilar y relacionar técnicas mentales determinadas con otras experiencias para adaptar las aprendidas.

Lo que se pretende fundamentalmente es que en cualquier contexto se pueda aprovechar más de una competencia; de hecho, cualquier situación o meta puede demandar una multitud de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular. El aprovechamiento de las diversas competencias será distinto, de acuerdo, por ejemplo, al acceso a la tecnología, las normas culturales o a las relaciones sociales.

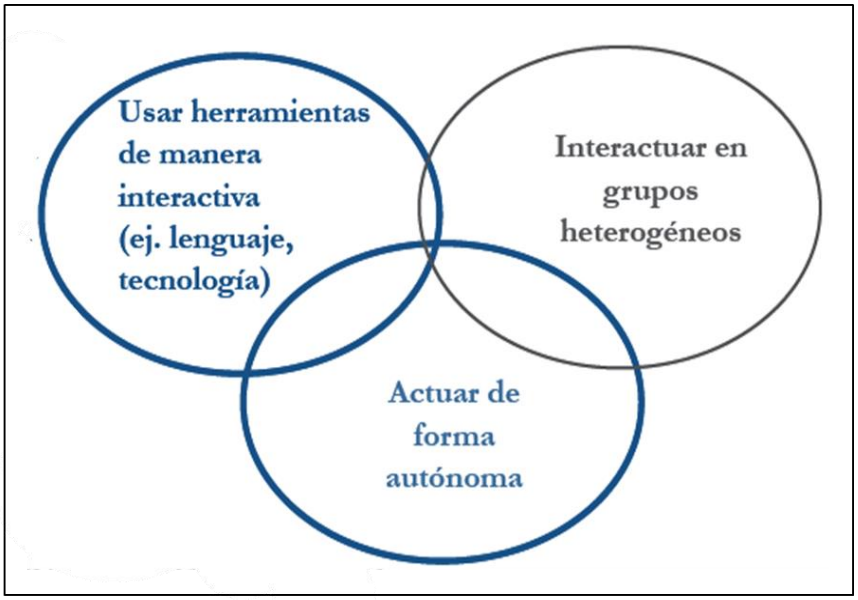
Se trata de que los alumnos que terminen la educación básica adquieran las competencias esenciales que les van a ser útiles durante toda su vida. Según Coll (2007), los aprendizajes básicos imprescindibles serán aquéllos que ponen a los alumnos que acaban el período de escolarización sin haberlos logrado 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.

Para Medina (2009) ñlas competencias b§sicas son los logros formativos que los estudiantes de la educación obligatoria han de alcanzar para poder realizarse como seres humanos y participar activamente en la sociedad, ser capaces de aprender a lo largo de la vida y estar preparados para los retos de la sociedad del conocimiento y las demandas de las futuras ocupaciones y profesionesò

Por tanto, las Competencias Clave son aprendizajes imprescindibles orientados a la aplicación de saberes a diferentes contextos y adquirirlas supone estar preparado para resolver problemas cotidianos. Deben posibilitar a los individuos desenvolverse adecuadamente en la sociedad tal y como es y encontrar y retener un trabajo. De igual modo, deben ser útiles para mantenerse al tanto de la tecnología cambiante.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo clasifica dichas competencias en tres amplias categorías:

1. Usar herramientas de manera interactiva
2. Interactuar en grupos homogéneos
3. Actuar de forma autónoma



LAS COMPETENCIAS CLAVE SEGÚN DeSeCo

Figura nº14

Fuente: DeSeCo (2005)

- **Competencia Categoría 1**: usar las herramientas de forma interactiva. Esta competencia no sólo se refiere a la necesidad de estar al corriente de las constantes novedades que se

generan en el campo de la tecnología, sino que se refiere a la utilización de instrumentos de todo tipo, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnol· gicasé), de forma interactiva para comprender y analizar la realidad y adaptarla a sus propios propósitos.

Incluye las siguientes competencias:

A. Uso interactivo de lenguaje, los símbolos y los textos.

Se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas en múltiples situaciones.

B. Uso interactivo del conocimiento y la información.

Consiste en que los individuos reconozcan y determinen lo que no saben, identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiados de información, evalúen la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes y organicen el conocimiento y la información.

C. Uso interactivo de la tecnología.

Se refiere a la necesidad de relacionar las posibilidades de las herramientas tecnológicas para su uso en la vida cotidiana.

- **Competencia Categoría 2**: interactuar en grupos heterogéneos. Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros en sociedades cada vez más globales y plurales, así como resolver los conflictos que surjan con empatía y de manera pacífica y democrática. Es decir, de poder beneficiarse del capital social.

Incluye las siguientes competencias:

A. Relacionarse bien con otros

Aparte de una demanda social, esta es una demanda cada vez más asociada al éxito económico. Consiste en respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias mediante la empatía y el manejo efectivo de las emociones.

B. Cooperar y trabajar en equipo

Consiste en presentar ideas y escuchar las de otros, saber dominar las técnicas del debate mediante la construcción de alianzas tácticas y sostenibles para afrontar las demandas que no pueden ser alcanzadas por un individuo

C. Manejar y resolver conflictos

Consiste en analizar los elementos y los intereses de los individuos enfrentados, así como los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, identificar las áreas de acuerdo y también las áreas de desacuerdo y priorizar las necesidades y metas, afrontando las posibles consecuencias ya que el conflicto es consustancial al ser humano.

- **Competencia Categoría 3**: actuar de manera autónoma.

Consiste en que el individuo sepa ejercer sus derechos y tomar sus responsabilidades y así crear una identidad propia como individuo que de sentido a sus vidas. El individuo necesita comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de las actuaciones que uno desempeña o desea desempeñar.

Incluye las siguientes competencias:

A. La habilidad de actuar dentro del gran esquema.

Se refiere a que los individuos comprendan la cultura y sistema en el que conviven e identifiquen las consecuencias directas o indirectas derivadas de sus acciones mediante la comprensión de patrones sociales.

B. La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.

   Supone que cada individuo controle su proyecto de vida, tanto desde un punto de vista optimista como realista.

C. La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

   Se refiere tanto a los derechos y necesidades autodirigidos como con los derechos y las necesidades del individuo como miembro de una colectividad.

La propuesta del Proyecto DeSeCo es innovadora en el sentido que rompe con la estructura de los currículos por áreas totalmente institucionalizados en la práctica totalidad de los sistemas educativos mundiales. Propone un currículo estructurado en competencias y no en áreas/materia/asignaturas.

Sobre esta propuesta que realizó la OCDE, el resto de países o gobiernos supranacionales concretaron la definición y selección de las competencias clave en función de los valores que consideraban prioritarios, manteniendo, de forma más o menos estricta, el carácter holístico, contextual, reflexivo y global de dichas competencias.

Sea como fuere, se nos pueden plantear algunas dudas razonables a la hora de concretar la propuesta de DeSeCo. En primer lugar, qué competencias priorizar y cuales pueden no ser incluidas como básicas. En segundo lugar, si los organismos que deben tomar esas decisiones deben tener intereses particulares y empresariales o ser públicos; si deben ser organismos supranacionales o gobiernos estatales. Y por último, si las competencias se

deben enfocar sobre un ámbito concreto de la vida del ser humano, como puede ser el laboral o sobre la propia persona y su evolución como tal. En este último caso se podría hablar de adoptar unas competencias básicas ñciudadanasò frente a la adopci· n de competencias b§sicas ñempresarialesò

El enfoque de las competencias siempre ha estado subyacente en la escuela. Utilizar en la vida cotidiana lo aprendido en el ámbito académico ha sido un deseo constante por parte de los maestros y profesores aunque no siempre se ha logrado. Es una cuestión de metodología que seguramente no se ha sabido encauzar de manera óptima y que este enfoque intenta subsanar.

La propuesta de DeSeCo es arriesgada ya que supone una ruptura de la estructura de la enseñanza tradicional dividida en materias que se lleva desarrollando más de dos siglos. No obstante, se echa de menos una orientación menos empresarial, ya que la vida del ser humano tiene muchos más ámbitos en los que puede crecer y desarrollarse, además del laboral. Las competencias artísticas, tanto referentes al dominio de sus disciplinas (música, danza, pintura, escultura) como, sobre todo, al aprecio y sensibilidad por ellas; las competencias humanísticas (el saber por el saber); o las competencias que desarrollen la reflexión y la crítica son las grandes perdedoras en esta propuesta.

ñEs preciso dedicar en este escenario una atención prioritaria ¡a los que no aprenden solos! Los jóvenes que tienen éxito en sus estudios acumulan saberes y construyen competencias. No es por ellos que hace falta cambiar la escuela, sino para aquellos que, aún hoy día, salen desprovistos de numerosas competencias indispensables para vivir en el fin del siglo XXò

Philippe Perrenoud.

CAPÍTULO 4: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

4.1.- Las Competencias Básicas en la Unión Europea y en el modelo curricular español.

La Recomendación del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006) define la competencia básica como una ñcombinaci· n de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vidaò

En este marco europeo se definen las ocho competencias clave que se consideran necesarias para el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida y que son:

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. Competencias sociales y cívicas

6. Conciencia y expresión culturales.

7. Aprender a aprender

8. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

Estas son las ocho competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria. En esta clasificación observamos competencias generales o transversales como pueden ser Aprender a aprender o la Competencias digital y otras más específicas como las Competencias de Comunicación en lengua materna y en lengua extranjera o la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Esta propuesta está más dirigida al currículo que la presentada por la OCDE en el Proyecto DeSeCo cuyos elementos no están tan ligados a los currículos, al ser una propuesta de carácter transversal. DeSeCo no define las competencias relacionándolas con áreas de conocimiento sino que las asocia a conceptos afines, como actuar de forma autónoma o saber resolver conflictos. La Unión Europea, por contra, intenta adaptar las competencias clave a los contenidos de las áreas curriculares o materias que integran los currículos de los diferentes sistemas educativos.

En este sentido, Pérez Gómez (2007) es crítico sobre la forma en que la Uni· n Europea adopt· las competencias b§sicas, indicando que es ñcurioso constatar la pérdida del poder innovador del concepto de competencia fundamental, así como de la proporción y equilibrio entre las competencias

clave, que se pone de manifiesto en la concreción de las mismas que hacen la Comisión Europea y el Gobierno español. Como cabía esperar, la interpretaci· n que hacen ambas instancias, en aras de una ñpol²tica realistaò, camina en el sentido de limar la potencialidad de cambio radical de la propuesta DeSeCo, recuperando el poder de las áreas y disciplinas académicas y los modos clásicos de concebir la escolarización y los procesos de enseñanza-aprendizajeò

En España, dejando aparte el caso de la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional de 2002, que introduce las competencias asociadas a las cualificaciones profesionales[38], fue la Ley Orgánica de Educación (LOE)[39] la que incluyó las competencias en el sistema educativo en 2006, considerando ocho Competencias Básicas:

1. Competencia en Comunicación Lingüística.
2. Competencia Matemática.
3. Competencia en 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.

Seg¼n la LOE, las competencias b§sicas son ñaquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para: poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía

[38] En su artículo 7.3 define las competencias como "el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo". La configuración de cada titulación se formula en "unidades de competencia", en función de las cuales se definen los objetivos didácticos y, sobre todo, se determinan los contenidos.

[39] Las competencias básicas de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, se tratarán en un epígrafe aparte.

activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje para toda la vidaò[40]

La inclusión de estas competencias en el sistema educativo español se realizó siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, mediante la ñPropuesta de Recomendaci·n sobre las competencias clave para el aprendizaje permanenteò primero y posteriormente de manera m§s formal mediante la ñRecomendaci·n de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanenteò (2006/962/CE). Las ocho competencias establecen cuáles son las prioridades en los aprendizajes que debe adquirir el alumnado en la educación básica desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

No obstante, el Ministerio de Educación y Ciencia no se limitó a copiar las competencias propuestas por Europa, sino que las adaptó, realizando algunas modificaciones. Se realizaron tres tipos de cambios, a saber:

a) Se modificó la denominación de algunas competencias. Así, la Competencia Digital pasa a llamarse Tratamiento de la Información y Competencia Digital; la Competencias Sociales y cívicas pasaron a llamarse Competencia Social y Ciudadana; la Conciencia y expresiones culturales pasó a Competencia cultural y artística; y Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa pasó a llamarse Autonomía e Iniciativa Personal.
b) Se crearon competencias nuevas partiendo de dos competencias afines. La Comunicación en la Lengua materna y Comunicación en lenguas extranjeras se unieron en la competencia en comunicación lingüística.
c) Se creó una nueva competencia por segregación de otra más amplia. Fue el caso de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, que se separó en

[40] RD 1631/2006de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

competencia matemática, por un lado, y competencia en la interacción con el mundo físico.

Una comparativa de las Competencias Básicas de la Unión Europea y de la LOE la resumimos en la siguiente tabla:

COMPARATIVA ENTRE LAS COMPETENCIAS DE LA UE Y DE LA LOE

COMPETENCIAS BÁSICAS DE LA UE	COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LOE
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática
	Competencia en la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la Información y competencia digital.
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística.
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal

Tabla nº5

Fuente: Elaboración propia

Las competencias básicas, por tanto, pasan a formar parte del currículo español como un elemento añadido: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología[41]. Casanova (2012), reconoce que un sistema educativo con el currículo organizado por áreas/materias separadas no facilita

[41] En la LOMCE también se incorporan al currículo los estándares de aprendizaje evaluables.

el trabajo unitario de las competencias, dado que éste es un planteamiento derivado de la especialización. Según esta autora el tratamiento de las competencias en educación básica se debería basar en las competencias transversales. Las competencias específicas e instrumentales no se deberían diferenciar de las áreas/materias estableciéndose una relación biunívoca entre ambas.

Tanto en el ámbito nacional como internacional, se decidió definir las competencias desde dos aspectos, uno semántico, que proporciona una visión de aprendizaje que se considera socialmente deseable, y otro operativo, que incluye una selección y relación de estas competencias con los elementos curriculares. De estas dos visiones, la operativa es la que realmente ayuda al docente en su quehacer diario ya que conecta las competencias con los criterios de evaluación, con los contenidos y objetivos de las materias y con aspectos metodológicos.

Los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas en España[42] se ocupan de la primera visión, la semántica, que trataremos a continuación. La visión operativa no está suficientemente desarrollada para los docentes y nosotros lo haremos más adelante. Según Moya Otero (2008) la ausencia de una definición operativa de las competencias básicas en la normativa española puede suponer un serio obstáculo para que los centros educativos puedan apoyarse en las competencias básicas para mejorar su currículo. Pero este hecho no debe llevarnos a despreciar la importancia de una buena definición semántica que orienta el significado de la competencia asociándola a un determinado marco teórico.

[42] Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, actualmente derogados por los recientemente aprobados (durante la redacción de la presente Tesis) Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014 por los que se establecen las enseñanzas básicas en las etapas de Primaria y Secundaria respectivamente.

La definición de las competencias básicas, extraída de los Reales Decretos mencionados, está formada por tres aspectos:

- ¶ Una definición semántica de cada una de las competencias básicas.
- ¶ Una visión de sus implicaciones para el aprendizaje
- ¶ Una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada competencia.

Los dos últimos puntos dan una idea aproximada de lo que podría ser la definición operativa pero no lo son ñper seò ya que, aunque relacionan las competencias con aspectos metodológicos y con los contenidos de algunas materias, no inciden en su relación con los criterios de evaluación, que son el referente para evaluar las materias en la normativa española. A continuación vamos a definir semánticamente cada competencia y procederemos a realizar una primera definición operativa. En el capítulo nueve del presente trabajo completaremos y concluiremos la definición operativa de cada competencia relacionándola con cada uno de los elementos del currículo, paso previo a la calificación de cada competencia, objetivo nuclear de esta Tesis.

De cada competencia básica[43] se van a analizar los siguientes elementos en la creencia de que son suficientes para tener una idea completa de cada una:

- ü Conceptualización de la competencia. Es la definición semántica propiamente dicha de la competencia.

- ü Finalidad de la competencia. Es el objetivo que se busca al desarrollar las diferentes competencias en el aula.

[43] Los dos primeros apartados están basados en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria y Secundaria ya mencionados. El apartado de los aprendizajes está basado en el Proyecto COMBAS (AA. VV., 2013) y en Moya y Luengo (Proyecto Atlántida) (2011)

- ü Aprendizajes que incluye la competencia. Son las habilidades clave y/o comportamientos implicados en la competencia según la definición semántica.

- ü El alumno ser§ competente cuandoé Se proponen una serie de descriptores generales que ayuden al docente a saber cuándo se alcanza cada competencia.

4.1.1.- Definición semántica de las Competencias Básicas.

1. COMPETENCIA EN COMUNIDACIÓN LINGÜÍSTICA

- ü Conceptualización:

  El uso de una lengua de forma eficiente y continua exige el conocimiento del funcionamiento de los códigos lingüísticos y el dominio de las destrezas y habilidades del habla y del lenguaje, que permiten ajustar el discurso oral al contexto en el que se produce el diálogo entre las personas.

  Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

- ü Finalidad:

  El dominio de esta competencia favorece el uso eficiente de las habilidades de interacción social, el establecimiento de relaciones constructivas con los demás, la adaptación socio-personal y la resolución de conflictos a través del diálogo. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita,

todo lo cual contribuye, además, al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

ü Aprendizajes que incluye:

- V Dialogar, escuchar, hablar y conversar mediante un vocabulario adecuado.
- V Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones.
- V Leer y escribir.
- V Utilizar códigos de comunicación.
- V Buscar, recopilar y procesar información.
- V Conocer las reglas del sistema de la lengua. Comunicarse en otros idiomas.
- V Adaptar la comunicación al contexto.
- V Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes.
- V Comprensión de textos literarios.
- V Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas.
- V Estructurar el conocimiento.
- V Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto.

- V Intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias.
- V Interactuar de forma adecuada lingüísticamente.
- V Manejar diversas fuentes de información.
- V Adoptar decisiones. Resolver conflictos. Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.
- V Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita.
- V Eliminar estereotipos y expresiones sexistas.
- V Formarse un juicio crítico y ético.

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia a la Competencia en comunicación lingüística, sea capaz de:

i. Expresarse oralmente de manera correcta y eficaz en función del contexto comunicativo.
ii. Leer comprensivamente, formarse un juicio crítico y saber comunicar el contenido de un texto escrito.
iii. Expresarse por escrito de forma clara y con corrección sintáctica y ortográfica y utilizar convenientemente los diferentes formatos del texto escrito.
iv. Comprender e interpretar textos literarios.
v. Dialogar, tanto mediante la comunicación oral como mediante la escrita.

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA

ü Conceptualización:

La competencia matemática puede considerarse como la manera en que se integran conocimientos, destrezas y habilidades de razonamiento lógico-matemático que, empleados de forma coordinada, permiten interpretar la realidad, resolver tareas complejas y desarrollar el pensamiento formal.

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y

razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

ü Finalidad:

Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social.

Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella.

En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.

ü Aprendizajes que incluye:

- V Conocer los elementos matemáticos básicos
- V Comprender una argumentación matemática.
- V Seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros).

- V Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento.
- V Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático.
- V Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones.
- V Seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales.
- V Estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones.
- V Identificar la validez de los razonamientos.
- V Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas.
- V Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible.
- V Manejar los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana.
- V Aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica.
- V Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas.
- V Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos.

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia a la Competencia matemática, pueda:

i. Dominar los conceptos básicos del razonamiento lógico y matemático tales como agrupar, ordenar o clasificar y justificar los criterios seguidos; establecer secuencias espaciales y temporales; y comparar, medir, cuantificar y simbolizar la unidad de medida, entre otros.

ii. Leer, escribir, interpretar, usar y expresar simbólicamente los diferentes conjuntos numéricos para representar magnitudes.
iii. Aplicar los algoritmos de cálculo mental, escrito o con calculadora.
iv. Utilizar las estrategias de resolución de problemas.
v. Utilizar las nuevas tecnologías para representar la realidad y resolver situaciones espaciales.
vi. Utilizar el lenguaje simbólico y los modelos matemáticos para explicar la realidad.

3. CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

ü Conceptualización:

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico está constituida por la integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes científico-tecnológicas que permiten aprender y adecuarse al medio físico, social y humano, así como interpretarlo.

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados

ü Finalidad:

Esta competencia se refiere a ámbitos del conocimiento muy diversos (ciencia, salud, actividad física, consumo, procesos tecnológicos, etc.)

Los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico y la influencia decisiva que tienen sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de los ciudadanos, hacen que cada vez sea más importante el desarrollo del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones sobre ellos de manera autónoma y en general, para comprender y resolver problemas en el mundo actual.

El adecuado desarrollo de esta competencia requiere tener en cuenta las diferentes dimensiones presentes en el ámbito científico y tecnológico. Por ello, se debe trabajar, por una parte, sobre el conocimiento de los objetos y los espacios cotidianos, los procesos tecnológicos, la distribución de los fenómenos en el espacio geográfico y el medio ambiente, aplicando criterios asociados al pensamiento científico: planteándose preguntas, razonando sobre la experiencia, realizando inferencias, etc. Pero, por otra parte, se trata de que al tomar decisiones se tenga en cuenta la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el consumo racional y responsable de los productos y el fomento de la cultura de protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de las personas.

Las habilidades asociadas al movimiento en el espacio físico y a la salud se conjugan en otro de los aspectos de esta competencia, el referido a la actividad física y al control del propio cuerpo.

ü Aprendizajes que incluye:

V Analizar los fenómenos físicos y aplicar el pensamiento

científico-técnico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal.

- V Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico.
- V Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa.
- V Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicarlsa en distintos contextos (académico, personal y social).
- V Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural.
- V Analizar los hábitos de consumo y argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con dichos hábitos
- V Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora.
- V Incorporar la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas.
- V Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones.
- V Percibir las demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente.
- V Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas.
- V Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana.

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia al Conocimiento e interacción con el mundo físico, sepa:

i. Asumir y utilizar los fundamentos básicos de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual.

ii. Aplicar el conocimiento y el método científico para resolver situaciones problemáticas en diferentes contextos.
iii. Utilizar de forma responsable y segura los medios tecnológicos.
iv. Mantener actitudes positivas de conservación y mejora de la salud personal, colectiva y ambiental.

4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

ü Conceptualización:

Esta competencia trata de transmitir una alfabetización digital que les permita utilizar las diversas tecnologías de la información y la comunicación, así como los lenguajes digitales para seleccionar, y procesar la información. Permitirá también interactuar con su entorno y adaptarse a los cambios permanentes que se producen en la sociedad actual. Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de la tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

ü Finalidad:

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos, ampliando los entornos de comunicación para

participar en comunidades de aprendizaje formal e informal, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y socio-laboral. Asimismo, supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios.

ü Aprendizajes que incluye:

- V Buscar, analizar, seleccionar, registrar, tratar, transmitir, utilizar y comunicar la información utilizando técnicas y estrategias específicas para informarse, aprender y comunicarse.
- V Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro.
- V Emplear diferentes recursos expresivos además de las TICs.
- V Dominar las pautas de decodificación y transferencia.
- V Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que suele expresarse.
- V Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento.
- V Procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja.

- V Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles.
- V Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas.

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia al Tratamiento de la información y Competencia digital, pueda:

i. Conocer y utilizar los lenguajes hipertextuales y digitales para seleccionar, procesar e interpretar la información recogida de Internet o de otro ámbito y para expresarse a través de ellos.
ii. Conocer y utilizar los instrumentos, recursos y servicios de las tecnologías de la información y la comunicación para desenvolverse en el medio físico y social.
iii. Expresarse a través de los lenguajes digitales y participar en proyectos cooperativos de forma responsable y crítica las redes sociales virtuales.
iv. Utilizar las nuevas tecnologías para aprender, entretenerse, comunicarse, convivir y trabajar.

5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

ü Conceptualización:

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

ü Finalidad:

Globalmente supone utilizar el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del

sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía.

Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas.

La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

ü Aprendizajes que incluye:

- V Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático.
- V Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas.
- V Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.
- V Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre en la construcción de un sistema de valores propio.
- V Cooperar y convivir.
- V Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas.
- V Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio.
- V Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones.
- V Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva.

- V Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos, en particular entre hombres y mujeres.
- V Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía.
- V Contribuir a la construcción de la paz y la democracia.
- V Disponer de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada y usarla de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria el alumno será competente:

i. Sea autónomo en su forma de ser, pensar y actuar.
ii. Interactúe socialmente de manera tolerante, empática, comunicativa, asertiva, abierta y respetuosa..
iii. Asuma los roles sociales propios y ajenos mediante actitudes de diálogo, mediación y consenso.
iv. Sea capaz de adaptarse y cooperar, así como de implicarse en proyectos sociales y de convivencia.

6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

ü Conceptualización:

Esta competencia se concreta en fomentar la apreciación y la sensibilidad por las expresiones culturales y artísticas, en el uso de los lenguajes artísticos y en el conocimiento e interpretación de la cultura en sus diversas manifestaciones. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

ü Finalidad:

Implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos, encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico.

Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

ü Aprendizajes que incluye:

- V Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales
- V Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético
- V Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas.
- V Conocer y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos.
- V Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo.
- V Cultivar la propia capacidad estética y creadora.
- V Participar en la vida cultural de la comunidad.

- V Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural.
- V Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia la Competencia cultural y artística, sepa:

i. Mostrar interés y curiosidad hacia el análisis de las creaciones culturales y artísticas.
ii. Mantener la voluntad de superación y esfuerzo ante los contratiempos que surjan durante proceso de elaboración de las creaciones artísticas y culturales.
iii. Mantener una predisposición hacia la reflexión, la crítica responsable y el respeto hacia las manifestaciones artísticas propias y de los demás.
iv. Mantener el autocontrol durante la elaboración de las creaciones culturales y artísticas.

7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.

ü Conceptualización:

Aprender a aprender es un proceso de aprendizaje autónomo que implica el conocimiento y el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las destrezas y habilidades personales que permiten afrontar cualquier situación de aprendizaje sin necesidad de apoyo docente.

Aprender a aprender supone, por tanto, disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

ü Finalidad:

La adquisición de esta competencia supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo ya

que permite apoyarse en experiencias vitales y de aprendizajes anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos. Saber aprender es indispensable para conseguir los mejores logros de las capacidades individuales. Implica tomar conciencia de que el aprendizaje tiene un coste, pero que éste es asumible y puede ser una fuente de competencia personal.

Esta competencia se fortalece cuando se comprueba que el resultado del aprendizaje es realmente eficaz o, si no lo es, se identifica el error y uno se siente capaz de subsanarlo. De este modo, si se es capaz de plantear metas alcanzables a corto plazo y cumplirlas, se podrán ir elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

El proceso de aprender a aprender no se circunscribe a una disciplina sino que afecta al desarrollo del pensamiento y al propio proceso del aprendizaje, repercutiendo en aspectos personales y de relación social, en la medida en que supone ser capaz de compensar carencias y sacar el mejor partido del conocimiento de uno mismo, lo que conlleva una progresiva madurez personal. Su desarrollo afecta directamente a otras competencias relacionadas con la obtención y procesamiento de la información y el desarrollo de la iniciativa personal. La práctica de esta competencia debe iniciarse con la enseñanza obligatoria por ser el período más adecuado para la adquisición de hábitos. Las limitaciones en su adquisición de esta competencia durante este periodo condicionan y pueden mermar las posibilidades de aprendizajes posteriores y con ello la adaptación a los cambios en los ámbitos personal, social y laboral.

- Aprendizajes que incluye:
  - Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas).
  - Conocer las propias potencialidades y carencias.

- V Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc.
- V Plantearse preguntas. Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles
- V Saber transformar la información en conocimiento propio.
- V Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.
- V Aceptar los errores y aprender de los demás.
- V Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo.
- V Ser perseverantes en el aprendizaje.
- V Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse.
- V Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente.
- V Adquirir responsabilidades y compromisos personales.
- V Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender.
- V Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de estrategias y técnicas de estudio.

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia la Competencia para aprender a aprender, pueda:

i. Conocer las condiciones previas necesarias para afrontar aquello que se quiere aprender.
ii. Planificar y evaluar el proceso de aprendizaje.
iii. Utilizar las técnicas y estrategias de aprendizaje.
iv. Saber generalizar y aplicar lo aprendido.

8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

ü Conceptualización:

Una persona autónoma es una persona capaz de dirigir por cuenta propia y sin control externo su vida afectiva, intelectual, sexual, social, laboral, interpersonal y económica y puede desmarcarse de la presión grupal y de los criterios de autoridad

tomando decisiones reflexivas fundamentadas en su propio criterio.

Tener autonomía e iniciativa personal implica planificar y orientar adecuadamente la vida personal y social, respetando los principios humanos y sociales.

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

ü Finalidad:

Remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales ï en el marco de proyectos individuales o colectivosï responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral

ü Aprendizaje que incluye:

- V Adecuar sus proyectos a sus capacidades
- V Afirmar y defender derechos.
- V Afrontar los problemas.
- V Analizar posibilidades y limitaciones
- V Aprender de los errores
- V Buscar las soluciones.
- V Calcular y asumir riesgos.
- V Conocerse a sí mismo y autocontrolarse.
- V Demorar la necesidad de satisfacción inmediata
- V Planificar proyectos personales.
- V Elaborar nuevas ideas.
- V Evaluar acciones y proyectos.

- V Extraer conclusiones.
- V Identificar y cumplir objetivos.
- V Imaginar y desarrollar proyectos.
- V Mantener la motivación y autoestima.
- V Organizar de tiempos y tareas.
- V Reelaborar los planteamientos previos.
- V Saber dialogar y negociar.
- V Ser asertivo y tener empatía.
- V Autoevaluarse.
- V Ser creativo y emprendedor.
- V Ser flexible en los planteamientos.
- V Ser perseverante y responsable
- V Tener actitud positiva al cambio.
- V Tener confianza en sí mismo y espíritu de superación.
- V Tomar decisiones con criterio propio
- V Trabajar cooperativamente.
- V Valorar las ideas de los demás.
- V Valorar las posibilidades de mejora

ü El alumno ser§ competente cuandoé

Al acabar la Educación Secundaria Obligatoria en referencia la Competencia cultural y artística, sea capaz de:

i. Anticipase y afrontar las posibles dificultades u oportunidades que se presenten en la vida.
ii. Mantener la motivación a la hora de realizar las tareas u objetivos que se presenten.
iii. Conservar una actitud positiva y expectante ante el cambio y la innovación.
iv. Saber dialogar, empatizar, interactuar socialmente, cooperar y resolver conflictos interpersonales.

Tal y como hemos podido comprobar por su definición las Competencias Básicas no son todas iguales ni tienen la misma importancia, siendo pertinente

una diferenciación entre ellas, englobándolas en categorías. Según Arreaza, Gómez-Pimpollo y Pérez Pintado (2009) las Competencias Básicas se pueden dividir en *Instrumentales*, que son las que forman parte del campo de conocimiento de las Lenguas y las Matemáticas y son herramientas que se utilizan en el resto de las áreas y materias; en *Específicas* llamadas así debido a que su enseñanza puede atribuiirse a disciplinas concretas (Ciencias Naturales, Educación Plástica y Visual, Música, Educación para la Ciudadanía, etc.); y por último, en *Transversales,* porque su contenido se incorpora a las programaciones didácticas de todas las áreas y materias.

El siguiente gráfico nos muestra lo anteriormente dicho respecto a la clasificación de las competencias básicas:

CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

CCBB INSTRUMENTALES	CCBB ESPECÍFICAS	CCBB TRANSVERSALES
- Comunicación Lingüística - Competencia Matemática	- Conocimiento e Interacción con el mundo físico - Competencia Cultural y Artística	- Tratamiento de la Información y Competencia digital - Competencia Social y Ciudadana - Aprender a aprender - Autonomía e iniciativa personal

Tabla nº6

Fuente: oficina de Evaluación de Castilla La Mancha (2009)

4.1.2.- Las Competencias Básicas en la LOMCE.

Durante la realización del presente trabajo se ha aprobado una nueva Ley Orgánica de educación: la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. Su implantación se ha establecido de manera gradual, siendo el curso académico 2015-16 el primero en el que se pondrá en marcha la Educación Secundaria Obligatoria en los cursos 1º y 3º.

Esta nueva ley se desarrollado normativamente en lo que respecta a Primaria durante el año 2014 mediante la aprobación del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y el Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. En Secundaria y Bachillerato tan solo se ha aprobado el Real Decreto 1105/2014 en el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Respecto a las Competencias Básicas[44], la LOMCE establece siete, en lugar de las ocho establecidas en la LOE, fusionando dos y adecuando el nombre del resto a las Competencias Clave de la Unión Europea. A principios del año 2015 se ha aprobado la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Debido a que la redacción de este trabajo está coincidiendo en el tiempo con la aparición de los nuevos Decretos y Órdenes que regulan los elementos del nuevo currículo y a que la elaboración de los indicadores de logro y su relación con las Competencias Básicas para su evaluación y calificación, fin último del estudio, se culminó en el curso 2013-14, la presente investigación se ha realizado, tomando como base el currículo de la LOE, todavía vigente en lo relacionado con la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria. En la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación, 8/2013 se establecen siete Competencias Clave, que son:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

[44] La nueva normativa establece el nombre de COMPETENCIAS CLAVE o sólo competencias dejando la terminología de "básicas" exclusivamente para la llamada "Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Una primera conclusión que se puede extraer es que son las mismas que propuso la Unión Europea con la única modificación de la Competencia en Comunicación Lingüística que abarca las Competencias Comunicación en Lengua materna y Comunicación en Lenguas extranjeras.

Así pues, la Competencia matemática y el Conocimiento e Interacción con el mundo físico se unen en la Competencia matemática y competencias científicas y tecnológicas y las competencias Autonomía e Iniciativa Personal, Competencia Cultural y Artística y Tratamiento de la Información y Competencia Digital pasan a denominarse Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones artísticas y Competencia Digital, respectivamente. En algunos casos, parece que estas modificaciones más allá de un cambio de nomenclatura, como es el caso de la Competencia Digital, pero en otros, como Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, todo hace indicar que el cambio es más profundo. La definición[45] de las nuevas Competencias Clave, según la Orden citada, queda como sigue:

1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

   La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Se presenta, así la imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de

[45] La definición de las competencias que realiza la Orden ECD/65/2015 es similar a la de los Reales Decretos que deroga (1513/2006 y 1631/2007) en el sentido de realizar una definición semántica y se exponen los argumentos para realizar la visión operativa, sin llegar a ella.

una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva.

Para el adecuado desarrollo de esta competencia se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:

- El **componente lingüístico** comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El **componente pragmático-discursivo** contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El **componente socio-cultural** incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras..
- El **componente estratégico** permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse

eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un **componente personal** que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

La Comunicación Lingüística incide más en la vertiente multicultural debida a su repertorio plurilingüe, pero no introduce, por tanto, cambios en lo descrito para la Competencia en Comunicación Lingüística de la LOE.

2. COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

En una sociedad donde el impacto de las matemáticas, las ciencias y las tecnologías es determinante, la consecución y sostenibilidad del bienestar social exige conductas y toma de decisiones personales estrechamente vinculadas a la capacidad crítica y visión razonada y razonable de las personas. A ello contribuyen la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:

a) La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto y requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, así como de las operaciones, las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos.

Para el adecuado desarrollo de la competencia matemática resulta necesario abordar cuatro áreas relativas a los números, el álgebra, la geometría y la estadística, interrelacionadas de formas diversas:

- La **cantidad**: Participar en la cuantificación del mundo supone comprender las mediciones, los cálculos, las magnitudes, las unidades, los indicadores, el tamaño relativo y las tendencias y patrones numéricos.
- El **espacio y la forma**: incluyen una amplia gama de fenómenos que se encuentran en nuestro mundo visual y físico: patrones, propiedades de los objetos, posiciones, direcciones y representaciones de ellos; descodificación y codificación de información visual, así como navegación e interacción dinámica con formas reales, o con representaciones.
- El **cambio y las relaciones**: el mundo despliega multitud de relaciones temporales y permanentes entre los objetos y las circunstancias, donde los cambios se producen dentro de sistemas de objetos interrelacionados.
- La **incertidumbre y los datos**: son un fenómeno central del análisis matemático presente en distintos momentos del proceso de resolución de problemas en el que resulta clave la presentación e interpretación de datos.

b) Las competencias en ciencia y tecnología capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales. Estas competencias han de capacitar, básicamente, para identificar, plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana ï personal y socialï análogamente a como se actúa frente a los retos y problemas propios de la actividades científicas y tecnológicas.

Los ámbitos que deben abordarse para la adquisición de las competencias en ciencias y tecnología son:

- **Sistemas físicos**: asociados al comportamiento de las sustancias en el ámbito fisicoquímico. Sistemas regidos por leyes naturales descubiertas a partir de la experimentación científica, en relación con sus efectos en la vida cotidiana, en sus aplicaciones a la mejora de instrumentos y herramientas, en la conservación de la naturaleza y en la facilitación del progreso personal y social.
- **Sistemas biológicos**: propios de los seres vivos dotados de una complejidad orgánica que es preciso conocer para preservarlos y evitar su deterioro.
- **Sistemas de la Tierra y del Espacio**: desde la perspectiva geológica y cosmogónica. El conocimiento de la historia de la Tierra y de los procesos que han desembocado en su configuración actual, son necesarios para identificarnos con nuestra propia realidad: qué somos, de dónde venimos y hacia dónde podemos y debemos ir.
- **Sistemas tecnológicos**: son componentes básicos de esta competencia: conocer la producción de nuevos materiales, el diseño de aparatos industriales, domésticos e informáticos, así como su influencia en la vida familiar y laboral.

Esta competencia, por tanto, se limita a unir las competencias matemática y conocimiento e interacción con el mundo físico de la LOE.

3. COMPETENCIA DIGITAL.

La competencia digital es aquélla que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para

alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar:

- **La información**: Por un lado conlleva la comprensión de cómo se gestiona la información, sabiendo elegir aquellos motores de búsqueda y bases de datos que responden mejor a las propias necesidades de información. Por otro lado, saber analizar e interpretar la información que se obtiene. Y por último, supone saber transformar la información en conocimiento a través de la selección apropiada de diferentes opciones de almacenamiento.
- **La comunicación**: supone tomar conciencia de los diferentes medios de comunicación digital y de varios paquetes de software de comunicación y de su funcionamiento así como sus beneficios y carencias en función del contexto y de los destinatarios. Al mismo tiempo, implica el conocimiento de cuestiones éticas como la identidad digital y las normas de interacción digital.
- **La creación de contenidos**: implica saber cómo los contenidos digitales pueden realizarse en diversos formatos (texto, audio, vídeo, imágenes) así como identificar los programas/aplicaciones que mejor se adaptan al tipo de contenido que se quiere crear y la contribución al conocimiento de dominio público (wikis, foros públicos, revistas), teniendo en cuenta las normativas sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información.

- **La seguridad**: implica conocer los distintos riesgos asociados al uso de las tecnologías y de recursos online y las estrategias actuales para evitarlos.
- **La resolución de problemas**: esta dimensión supone conocer la composición de los dispositivos digitales, sus potencialidades y limitaciones, así como saber dónde buscar ayuda para la resolución de problemas teóricos y técnicos.

La Competencia digital introduce los conceptos de seguridad en la tecnologías y de los derechos de autor y licencias de uso en las creaciones propias y ajenas, con respecto a la LOE, pero en el resto no se deferencia del Tratamiento de la información y competencia digital de dicha ley.

4. APRENDER A APRENDER.

   La competencia de aprender a aprender es fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales.
   Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender y en segundo lugar requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje.

   Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones: a) el conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa; b) el conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea

misma; y c) el conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea. No se observan diferencias notables entre esta competencia y la Competencia para aprender a aprender de la LOE.

5. COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS

Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social.

Para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender y entender las experiencias colectivas y la organización y funcionamiento del pasado y presente de las sociedades, la realidad social del mundo en el que se vive, sus conflictos y las motivaciones de los mismos, los elementos que son comunes y los que son diferentes, así como los espacios y territorios en que se desarrolla la vida de los grupos humanos, y sus logros y problemas, para comprometerse personal y colectivamente en su mejora, participando así de manera activa, eficaz y constructiva en la vida social y profesional.

Asimismo, estas competencias incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y compleja para relacionarse con los demás; cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos y proponer activamente perspectivas de afrontamiento, así como tomar perspectiva, desarrollar la percepción del individuo en

relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en evidencias.

Adquirir esta competencia supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros, al igual que proponía la Competencia Social y ciudadana de la LOE.

6. SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto. Esta competencia está presente en los ámbitos personal, social, escolar y laboral en los que se desenvuelven las personas, permitiéndoles el desarrollo de sus actividades y el aprovechamiento de nuevas oportunidades. Constituye igualmente el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos, e incluye la conciencia de los valores éticos relacionados.

La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento. Para el adecuado desarrollo de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor resulta necesario abordar:

- La **capacidad creadora y de innovación**: creatividad e imaginación; autoconocimiento y autoestima; autonomía e independencia; interés y esfuerzo; espíritu emprendedor; iniciativa e innovación.
- La **capacidad pro-activa para gestionar proyectos**: capacidad de análisis; planificación, organización, gestión y toma de decisiones; resolución de problemas; habilidad para

trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo; sentido de la responsabilidad; evaluación y auto-evaluación.

- La **capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre.**
- Las **cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo**.
- **Sentido crítico y de la responsabilidad**: sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad.

La Competencia Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor es un enfoque desde la perspectiva del mercado laboral de la Competencia en Autonomía e iniciativa personal de la LOE. Posee una dimensión social y actitudinal muy marcada. Es cierto que implicaba, entre otros aspectos, ñemprender con responsabilidad y sentido cr²tico, pero no se incluían en ella conocimientos y destrezas relacionados con las oportunidades de carrera y el mundo del trabajo, la educación económica y financiera o el conocimiento de la organización y los procesos empresarialesò aspecto que sí están incluidos en la nueva competencia.

7. CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

La competencia en conciencia y expresión cultural implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal.

Para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar:

- El conocimiento, estudio y comprensión tanto de los distintos estilos y géneros artísticos como de las principales obras y producciones del patrimonio cultural y artístico en distintos periodos históricos, sus características y sus relaciones con la sociedad en la que se crean, así como las características de las obras de arte producidas, todo ello mediante el contacto con las obras de arte.
- La potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos.
- El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.
- El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de calidad, así como habilidades de cooperación que permitan la realización de trabajos colectivos.

Salvo matices ligados a la mayor insistencia en las características individuales que colectivas, el contenido de esta competencia es muy similar a la Competencia cultural y artística. Podemos afirmar, por tanto, que la nueva reestructuración de las competencias, en la mayoría de los casos, no añade contenidos a las anteriores, salvo el caso de la competencia Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Esta nueva competencia, como ya hemos visto, incorpora nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a los ya existentes en su homónima de la LOE, asociados al mundo laboral y empresarial en detrimento de un punto de vista más social y actitudinal.

En lo que sí se observan pequeñas diferencias entre los dos modelos de competencias es en el valor que se le concede a los conocimientos en la LOMCE. Como hecho relevante, la palabra ñconocimientoò, en el Real Decreto de la LOMCE aparece casi el doble de veces que en la LOE (setenta frente a cuarenta y tres) en la definición semántica de las competencias.

Según la Real Academia de la Lengua, conocimiento es la *acción de conocer*, y conocer es *tener en la mente información sobre algo*, por tanto, prestar más atención a los conocimientos dentro de las competencias, podría significar dar más importancia a los conceptos que a los demás componentes integrados en las competencias.

4.2.- LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EUROPA: LOS CASOS DE FINLANDIA Y ALEMANIA.

Desde la aparición del Informe DeSeCo y, más en concreto, de la celebración del Consejo Europeo de Lisboa de 2000, los sistemas educativos mundiales y entre ellos los europeos, se han esforzado por introducir las competencias en sus sistemas educativos. En Europa, en unos países aparecen como ñcompetencias claveò, en otros como ñcompetencias b§sicasò o ñdestrezas b§sicasò y en algunos como ñcompetencias fundamentalesò. Sea como fuere, todos se refieren a un ñconjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto que son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadan²a activa y el empleoò.[46]

Desde la publicación en 2006 de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, la práctica totalidad de los países de la Unión Europea

[46] Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

han introducido estrategias nacionales o iniciativas a gran escala para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje con el objetivo de converger hacia un espacio educativo común europeo. Según la Comisión Europea/ EACEA/Eurydice (2012) dichas estrategias se refieren a la totalidad de las competencias clave o a determinadas competencias. Por el contrario, según el mencionado estudio, cerca de un tercio de los países europeos todavía no ha puesto en marcha ninguna estrategia nacional de modificación de las competencias básicas no transversales (lengua materna, matemáticas y ciencias). Por ello, casi todos los países han acometido iniciativas coordinadas a nivel central para promover determinadas competencias clave.

Como ejemplos[47] de estrategias nacionales destinadas a promover todas o la mayoría de las competencias básicas, podemos citar a Polonia, con la Estrategia para el Desarrollo de la Educación (2007/2013) que organiza su sistema educativo en torno a competencias clave; España, con la LOE (2006) y la LOMCE (2014); o Lituania que, mediante las Disposiciones de la Estrategia Nacional de Educación (2003-2012) estructura el currículo básico a partir de siete competencias clave. También han adaptado su currículo a los aprendizajes basados en competencias Francia, la República Checa o Italia.

Ejemplos de países que han llevado a cabo estrategias nacionales para promover algunas competencias clave son la Comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca y Noruega, que se centraron en las Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y en la Competencia Digital. Por otro lado Portugal, Irlanda, Reino Unido (Gales) y los Países Bajos se centraron en promover las competencias en Lengua materna, Lengua extranjera y matemática. En general, en estos países las iniciativas a gran escala suelen estar dirigidas a las dos competencias básicas relacionadas con la comunicación en la lengua materna y las ciencias, siendo menos frecuente que se centren en las matemáticas y en el resto de las competencias clave.

[47] COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE, 2012. El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo.

Existen grandes diferencias entre la inclusión de las competencias básicas en los diferentes sistemas educativos, los problemas que ello conlleva, la forma de abordarlos y las soluciones que cada país intenta llevar a cabo. Según Egido Gálvez (2011), esas diferencias están asociadas a la historia y cultura de cada uno de los países, pero también a las distintas formas que tienen de entender el concepto de competencia y de definir las que consideran prioritarias.

A pesar de esta heterogeneidad, hay intentos de agrupar los sistemas educativos de los países de la Unión Europea en función de sus propuestas curriculares basadas en competencias básicas. Algunos autores (Garagorri, 2007) establecen tres tipos de modelos curriculares:

- Modelos curriculares en los que se diferencian las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares. En este modelo nos encontramos las competencias transversales por un lado y las competencias básicas fundamentales (Comunicación en lengua materna, en lengua extranjera, C. Matemática y competencias en ciencia y tecnología) por otro, ya sea en forma de competencias o de áreas curriculares clásicas. Los países que siguen este modelo son: Bélgica (comunidades flamenca y francófona), Alemania, Grecia, Holanda, Irlanda, Dinamarca, Suecia y Reino Unido (Inglaterra y Gales).

  Este es el modelo que más se aproxima al propuesto por DeSeCo de los países de la Unión Europea en el que las competencias transversales actúan como tales. No obstante, dentro de este modelo se pueden diferenciar países como Dinamarca con diez competencias transversales o Grecia con únicamente tres.
- Modelos curriculares mixtos en los que se mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares. Es un modelo en el que las competencias transversales se incluyen dentro de las áreas/materias del

currículo. Los países que siguen este modelo son España, Austria, Portugal, Luxemburgo y Francia.

Este modelo es el que más se aproxima al propuesto por la Unión Europea. Comprende desde países con las mismas competencias básicas que las que propuso la UE, como España, a países que diferencian entre competencias generales y específicas como Francia.

- Modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares. En este caso las competencias y las áreas curriculares son lo mismo, es decir, las competencias transversales son consideradas como materias independientes que se agrupan en ámbitos de conocimiento. Lo siguen países como Finlandia con diez competencias o Italia con seis.

Nosotros consideramos que en lugar de tres modelos curriculares, se pueden diferenciar dos, tal y como propone Egido Gálvez (2011). Así, estarían los países en los que:

- Las competencias básicas son de carácter transversal y las competencias específicas de las áreas de conocimiento o las áreas curriculares, si existiesen, se incluyen en ellas.

  Este es un modelo en el que adquiere protagonismo el llamado Aprendizaje Basado en Proyectos. Las clásicas áreas curriculares están al servicio de las competencias y son solo éstas las que se desarrollan y evalúan. Países incluidos en este modelo serían, por ejemplo, Dinamarca, Escocia, Inglaterra y Gales, Italia, los Países Bajos o la República Checa.
- Las competencias básicas se desarrollan a través de las áreas curriculares, especialmente las competencias transversales.

En este modelo el protagonismo sigue siendo de las áreas curriculares clásicas, siendo, las competencias básicas y las áreas curriculares las que se desarrollan y evalúan conjuntamente. En este modelo estarían países como España, Finlandia, Austria, Bulgaria y las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica o Francia.

El primer modelo supone una ruptura con la escuela tradicional basada en las áreas curriculares, sustituyéndolo por una escuela orientada al logro de un conjunto de competencias de carácter transversal mediante proyectos. El segundo modelo supone una incorporación de las competencias básicas a la escuela convencional en el que el protagonismo lo tendrían compartido las áreas curriculares y las competencias básicas. Se exige también una integración disciplinar a la hora de trabajar para el logro de las competencias de carácter transversal.

A esta diversidad hay que añadir el grado de rigidez en el diseño del currículo de cada país europeo. En algunos países el currículo oficial viene determinado por las administraciones de una manera relativamente rígida, por lo que el currículo establece, aparte de las competencias que deben alcanzarse en la enseñanza obligatoria, las áreas disciplinares que deben impartirse, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Por otro lado, en otros países el currículo oficial se limita a enunciar las competencias y los objetivos generales que se deben alcanzar, sin entrar en los demás aspectos, por lo que son las autoridades regionales, locales o los propios centros educativos los que deben especificar el currículo, actuando con un amplio margen de autonomía.

Con el objeto de profundizar en el análisis de las competencias básicas o claves y sobre todo por conocer el tratamiento que hacen otros países de éstas, vamos a estudiar el currículo de uno de los países de referencia en cuanto al sector educativo se refiere en los últimos años. El análisis se ha realizado tomando como fuente de información el documento que sobre el sistema educativo nos ha enviado la embajada de Finlandia en España.

4.2.1.- Modelo competencial finés

Aunque el objetivo nuclear de este epígrafe es analizar el tratamiento que Finlandia hace de las competencias básicas dentro del currículo vamos a comentar de forma sintética algunos aspectos básicos de su sistema educativo con la finalidad de conocer mejor cómo se integran en su conjunto.

En Finlandia no existen instituciones específicas de educación preescolar, porque la misma se imparte en jardines de infancia el año previo de la escolaridad, que comienza a los siete años. El objetivo del nivel de preescolar es fortalecer las aptitudes de aprendizaje de los alumnos. Este nivel educativo no es obligatorio, aunque la ley establece que los municipios deben organizarla para todos los niños de seis años.

La educación básica abarca desde los siete hasta los dieciséis años de edad distribuida en nueve grados. Es gratuita para todos, incluidos los materiales y textos escolares, la comida, el bienestar infantil y el apoyo educativo, que consideran todo ello como un derecho que pueden exigir a las autoridades educativas tanto municipales como estatales. Los municipios son los responsables de organizar y supervisar la enseñanza en su territorio, además de responsabilizarse del transporte escolar de los alumnos que residan a más de cinco kilómetros de las escuelas.

El currículo es nacional y lo elabora el Ministerio de Educación, aunque los municipios pueden incorporar materias optativas en función de su contexto y necesidades. Incluye:

- Objetivos generales de la educación
- Los programas de idiomas
- Las horas dedicadas a cada materia
- Cultura de trabajo
- Inmersión en una lengua extranjera
- Contenidos y objetivos didácticos por curso
- Asignaturas optativas

- Objetivos de la conducta de los estudiantes (comportamiento)
- Cooperación Escuela-Hogar
- Plan de aprendizaje y control del estudio
- Necesidades educativas especiales para grupos lingüísticos y culturales diferentes.
- Evaluación de los alumnos y criterios de evaluación final para la promoción.
- Información familiar
- Certificados/titulación.

Los docentes tienen la misión de preparar y desarrollar el currículo, llamado por ellos plan de estudios, y se preocupan de que todos los alumnos/as consigan los objetivos previstos. Se ocupan del aprendizaje del alumnado, su supervisión, promoción y trato adecuado, de la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje y su orientación, así como procurar el bienestar de los estudiantes. También hacen frente al absentismo escolar en colaboración estrecha con la familia. El docente tiene derecho a trabajar en paz junto con el resto del alumnado; por este motivo la disciplina se cuida mucho.

El comportamiento inadecuado se aborda mediante medidas disciplinarias variadas. En primer lugar se escucha al alumno para conocer las causas de su conducta disruptiva y encontrar formas más positivas de comportamiento. Posteriormente, se llevará a cabo, en su caso, una advertencia por escrito, pudiendo llegar a una separación temporal (abandono de la sala de clase) y en caso extremo denegar la asistencia a clase. La sanción disciplinaria será proporcional a la ofensa producida y a la recurrencia, considerándose ambas como factores agravantes.

La igualdad, democracia, diversidad biológica, viabilidad del medio ambiente, la tolerancia y la multiculturalidad son valores que están presentes en el sistema educativo y son el núcleo del quehacer didáctico. La enseñanza

se basa en la cultura finlandesa y su integración en las culturas nórdicas y europeas. El aprendizaje se entiende como un proceso de construcción del conocimiento individual y colectivo mediante la cultura de la inclusión. Se potencia el trabajo en equipo del profesorado y del alumnado. El profesor orienta y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulando la actividad en el alumno, mecanismo esencial del aprendizaje. El aprendizaje se contextualiza, teniendo en cuenta:

- **Entorno físico**: edificio, instalaciones escolares y materiales de aprendizaje. Este entorno debe permitir una amplia gama de métodos de aprendizaje y de prácticas de trabajo. La biblioteca estará disponible para el estudio independientemente de los alumnos y de los ordenadores. Se cuida mucho la estética de la clase y del edificio, la acústica, la accesibilidad, la iluminación, calidad del aire interior, la planificación del espacio y mobiliario.

- **Entorno psicológico**: el aprendizaje debe ser compatible con el crecimiento del alumno y apoyar su salud. Será motivante, promoverá la actividad y el autoaprendizaje, así como la creatividad. Se procurará que el ambiente del aprendizaje posibilite que el alumno establezca sus propias metas y que puedan evaluar su propio desempeño.

- **Entorno relacional**: el ambiente del aprendizaje favorecerá la interacción del profesor con sus alumnos y de éstos entre sí, así como el diálogo para el trabajo en equipo. Este ambiente será relajado y positivo.

El objetivo fundamental del aprendizaje es que el alumno consiga los objetivos que se contemplan en el currículo; sin embargo, esto no siempre es posible por lo que el profesorado está muy atento a las dificultades que el alumnado pueda presentar con el objeto de detectarlas cuanto antes y de posibilitar los apoyos correspondientes. Esta ayuda se prestará durante el

tiempo que necesite el alumno y de forma flexible. Se realizará coordinadamente entre los padres, alumnos y profesorado, y en los casos en los que el apoyo es importante se podrá exigir al alumnado mayor período de asistencia a clase.

Si el apoyo es muy importante se elabora al alumno un plan individualizado de aprendizaje basado en una evaluación pedagógica. La solución organizativa para estos alumnos puede consistir en posibilitar los agrupamientos flexibles o la educación especial a tiempo parcial, que se realizará en pequeños grupos o individualmente. La decisión de apoyar a un alumno se realiza siempre por escrito para que los padres puedan apelar. Aunque los métodos de trabajo son responsabilidad del profesorado y se deja libertad para elegir uno u otro; no obstante, deben favorecer:

- El deseo de aprender y la autoestima
- El aprendizaje procedimental
- La actividad del alumno
- Promover la formación de habilidades mediante el entrenamiento
- Apoyar la interacción de los alumnos y la capacidad de trabajar de forma cooperativa y constructiva
- La asunción de responsabilidad de su propio aprendizaje
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje para aplicarlas a situaciones nuevas.
- La motivación y el sentido de pertenencia al grupo.

Los métodos de trabajo deben favorecer la integración de los conocimientos mediante el estudio de los mismos temas en dos o más asignaturas, aplazando algún tema, mediante módulos de aprendizaje o a través del diseño multidisciplinario. Una de las características reseñables del sistema educativo finlandés es su naturaleza inclusiva, atendiendo a todos los alumnos independientemente de sus aptitudes, motivación y rendimiento escolar. Los apoyos educativos dependen de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, aunque se procura la mayor normalización de la

enseñanza tanto en lo referente al currículo establecido como al grupo de alumnos de referencia.

La enseñanza se organiza en áreas de actividad, que incluye áreas operativas y de acción. Las áreas operativas son las relacionadas con las habilidades motoras: lenguaje y comunicación, habilidades sociales, actividades de la vida diaria y actividades cognitivas. Las áreas de acción comparten algunas de las áreas del currículo. En el área del lenguaje y comunicación se incluye el lenguaje de signos para las personas sordas.

La enseñanza básica se organiza en grados de la siguiente manera:

Grados 1-2é é é é é é é é é é é é De 7 a 8 a¶os de edad
Grados 3-6é é é é é é é é é é é é De 9 a 12 a¶os de edad
Grados 7-9é é é é é é é é é é é é De 13 a 15 años de edad

El currículo distingue entre materias obligatorias que corresponden al currículo nacional y las materias optativas en las que puede intervenir el municipio. Las entidades locales pueden realizar gestiones para implantar en su respectivo territorio la educación básica flexible dirigida a los grados 7-9 y a alumnos con bajo rendimiento y baja motivación o para alumnos con alto riesgo de exclusión. Es una especie de enseñanza multiprofesional con talleres, que se imparte en la escuela y en el lugar de trabajo.

La estructura de las asignaturas dentro del currículo es la siguiente:

a. finalidad de la materia en la formación del alumno.
b. objetivos generales expresados en términos de capacidades.
c. contenidos o temas a desarrollar.
d. objetivos didácticos u objetivos relacionados con los contenidos.
e. criterios de evaluación.

Este formato se repite en cada uno de los grados de enseñanza. La lengua vehicular de la enseñanza es siempre la lengua materna, que suele ser el finlandés, aunque también podría ser el sueco, el sami (pueblo lapón) o el romaní (pueblo gitano), así como el idioma de procedencia de los alumnos extranjeros, si así lo deciden los padres. Si la lengua materna no es el finlandés se exige a los alumnos estudiar el finlandés como segundo idioma con objeto de facilitar su integración en la sociedad.

- El currículo de Religión presenta la misma estructura curricular que el resto de asignaturas y el alumno puede cursar la religión que profesa: luterana, ortodoxa, islamista, judía, o cursar ética como alternativa. Se imparte en todos los grados de enseñanza, como la ética.
- La Educación Física se cursa en los grados 1-4
- La Biología en los grados 5-6 y 7-9.
- La Información se estudia en los grados 7-9 y su contenido es similar a la asignatura que se cursa en el currículo español Geografía de la Tierra, siendo su objetivo la construcción del medio ambiente y su respeto en el mundo actual.
- La Física y Química se imparte a partir de los grados 5-6. En los grados 7-9 se separa la Física de la Química.
- La Salud o educación para la salud se estudia en los grados 7-9
- La Historia se imparte desde el grado 5-6.
- Los Estudios Sociales se imparten en los grados 7-9 y su contenido es similar a lo que en el currículo español era la Educación para la Ciudadanía.
- La Música se imparte en todos los grados.
- Las Artes Visuales se imparten en todos los grados.
- La asignatura Hechos a Mano se imparte en todos los grados y su contenido es una especie de trabajos manuales o de educación para la artesanía.

- La asignatura Ejercicios, que se imparte en todos los grados, tiene que ver con el conocimiento y práctica de los deportes nacionales.
- La asignatura Hogar se imparte en los grados 7-9 y su contenido tiene que ver con la educación del consumidor y la cultura de la alimentación. Tiene su vertiente práctica en la que los alumnos elaboran platos típicos de la sociedad finlandesa y pasteles.

Algunas de estas asignaturas son optativas como la Música, Hechos a Mano, Artes Visuales y Deportes, además del tercer idioma extranjero.

Respecto a la evaluación hay que distinguir entre evaluación durante los estudios y la evaluación final.

a. La evaluación durante los estudios es lo que en el currículo español se denomina evaluación continua, cuya función principal es comprender a los alumnos, situarse en su estilo de aprendizaje y orientarlo, además de servir para autoevaluar la propia actuación docente. Tiene un carácter formativo y se realiza mediante la observación y la interacción con los alumnos. La información obtenida se utiliza también para motivar y para conseguir un rendimiento óptimo de cada alumno.

b. La evaluación final se lleva a cabo al término de cada curso escolar, valora la consecución de los objetivos didácticos programados para cada asignatura y para dicho curso, y se utiliza para la promoción escolar, que se permitirá si el alumno ha superado todas las asignaturas o si se estima que puede hacer frente a los estudios del siguiente año con éxito, contiene las palabras (literal) o números (numérica) que expresan el nivel de estudios alcanzado.

La evaluación final es una evaluación criterial, porque su referente son los criterios de evaluación establecidos en el currículo. Sin embargo, si el alumno lleva en alguna asignatura o en varias un Plan de Educativo Individual por presentar dificultades de aprendizaje, el referente de la evaluación serán los objetivos de dicho Plan. Los alumnos inmigrantes se evalúan según sus antecedentes académicos mediante métodos de evaluación a medida del alumno, aunque para obtener el título o la certificación, como todos los alumnos, deben superar la prueba final, que se realiza al término de la educación básica.

En la evaluación se evalúa el trabajo del alumno respecto a los objetivos planificados, su cooperación con el resto de sus compañeros, su capacidad de auto- evaluarse, además de su rendimiento académico. Se hace especial hincapié en la autoevaluación, que se inicia en los grados más bajos, identificando primero sus fortalezas y éxitos y pasando poco a poco a reseñar sus debilidades. Aunque el rendimiento académico se evalúa teniendo como referentes los criterios de evaluación, la valoración que hacen los profesores de sus alumnos se centra fundamentalmente en el:

- Aprendizaje
- Trabajo escolar
- Comportamiento

La evaluación del aprendizaje incluye el progreso del alumno en los estudios en cada una de las asignaturas y siempre en relación con los objetivos programados. La evaluación del trabajo escolar se realiza desde dos perspectivas; por un lado, se valora su trabajo independiente: capacidad de planificar, capacidad para regularlo y evaluarlo; por otro, se valoran las habilidades colectivas o el trabajo cooperativo. El comportamiento se evalúa en relación con el cumplimiento de las normas de clase y del centro, estableciéndose un protocolo para aquellos alumnos que trasgreden alguna de estas normas.

Respecto a los documentos de evaluación, se utilizan los siguientes:

- Certificación académica al finalizar cada curso escolar
- Certificación cuando el alumno cambie de escuela o no haya completado la educación básica.
- Certificación al finalizar la educación básica.

Las competencias básicas o claves no están explícitas en el currículo finlandés ni tampoco se exige su evaluación y calificación, porque como ya se ha apuntado lo que se califica es el rendimiento académico de cada una de las asignaturas, tomando como referencia los criterios de evaluación. Sin embargo, esto no significa que no se tengan en cuenta.

Se habla de competencias en el currículo finlandés como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y voluntad, y de la capacidad para utilizarlos en otras situaciones. Destaca sobremanera la voluntad de actuar respecto a las competencias, ya que el alumno puede tener la capacidad y las habilidades necesarias, pero no tener la voluntad de aplicarlas.

La preocupación por la consecución de las competencias por parte del alumnado es una tarea constante en el quehacer docente, que se pone de manifiesto en la metodología utilizada: se exige a los alumnos que regulen su propio aprendizaje o meta- aprendizaje, se incentiva a los alumnos para que realicen autoevaluación desde temprana edad, se ayuda a los alumnos a planificar sus estudios, se desarrollan habilidades de aprendizaje, se aprenden técnicas de estudio, se motiva a los alumnos para exponer en clase sus trabajos, ayudándose de presentaciones con las tecnologías de la información y comunicación; se da más importancia a las actitudes de los alumnos y a la adquisición de estrategias y habilidades, que a los meros datos y conceptos dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; se valora el esfuerzo del alumno y se le responsabiliza de su propio rendimiento académico; se implica a los padres en la labor educativa; se conecta lo aprendido en la escuela con la problemática social, por ejemplo, desde los primeros grados se le enseña a los

alumnos en la asignatura de lengua a dirigirse por escrito a organismos públicos para realizar alguna petición o para defender sus derechosé

Todas estas actuaciones reflejan la importancia que se le concede en el currículo finlandés a la adquisición de las competencias y que están inmersas en la cultura de la escuela seguramente desde antes de que surgieran en el ámbito europeo. Concretamente el tratamiento que se hace desde el currículo finlandés a las competencias, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, es el siguiente:

a) Competencias específicas

- **Competencia en comunicación lingüística**: esta competencia se trabaja en todas las asignaturas desde la lengua materna hasta el aprendizaje del segundo y tercer idioma extranjero, pasado por el lenguaje de signos y por entender la lengua como vehículo de comunicación más que como el aprendizaje de la gramática.

- **Competencia matemática**: se integra en el currículo de la asignatura de matemáticas, que se imparte en todos los grados de enseñanza.

- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**: se aprende en las asignaturas Información, Biología, Educación Física y Ejercicios, así como mediante las actividades extracurriculares.

- **Competencia social y ciudadana**: se posibilita a los alumnos mediante el currículo de las asignaturas Historia y Estudios Sociales, así como mediante el ejercicio de la democracia que los alumnos ejercen en la escuela: realizando reuniones, eligiendo a sus representantesé

- **Competencia cultural y artística**: se trabaja a través de las asignaturas de Música, Artes Visuales, Hechos a Mano y Hogar, así como inculcando a los alumnos el respeto por el patrimonio cultural, visitando museosé Los estudiantes son guiados para conocer el patrimonio cultural y se posibilitan acciones para experimentar e interpretar el arte y la cultura.

b) Competencias de carácter transversal

- **Competencia en tratamiento de la información y competencia digital**: se trabaja en todas las clases y materias como un tema transversal, aunque preferentemente se utiliza en la asignatura de lengua. Los alumnos aprenden a utilizar desde temprana edad una gran variedad de software, sonido, vídeo y animación, que usarán para transmitir sus ideas y como una manera de practicar diversos sistemas de comunicación. Desde los primeros grados a los alumnos se les encargan trabajos individuales y en grupo en los que tendrán que recabar datos de varias fuentes, entre ellas internet.

- **Competencia para aprender a aprender**: se desarrolla de forma transversal en todas las clases y asignaturas, porque forma parte de la metodología que utilizan los profesores. Desde el inicio de la escolaridad se enseña a los alumnos a planificar su estudio, a desarrollar habilidades de aprendizaje, a conocer su estilo de aprendizaje y adquirir técnicas de estudio, que le sirvan para conseguir mayor autonomía en su aprendizaje. El profesorado, en su quehacer diario lleva un control de cada uno de los alumnos de los que se ocupa en el que esta competencia se trabaja de manera especial. Además, todo el currículo está orientado para que los alumnos al terminar la

escolaridad obligatoria puedan continuar aprendiendo durante toda la vida. Aprender a aprender es la base del aprendizaje permanente de cada alumno, que incluye planificación, evaluación y responsabilidad de su propio aprendizaje.

- **Competencia en autonomía e iniciativa personal**: también se trabaja en todas las clases y materias en las que se enseña a los alumnos a ser perseverantes para terminar el trabajo, a la cooperación, habilidades de negociación y esfuerzo hacia el objetivo común, a ayudar a otros alumnos, a colaborar con empresas y se les anima a tener iniciativa y valorar la importancia del trabajo empresarial.

4.2.2.- Modelo competencial italiano

Como en el caso del currículo finlandés, el objetivo nuclear de este epígrafe es analizar el tratamiento que Italia hace de las competencias básicas dentro del currículo; no obstante, vamos a comentar de forma sintética los aspectos básicos de su sistema educativo con la finalidad de conocer mejor cómo se integran éstas en su conjunto.

El sistema educativo italiano comienza en las Escuelas Infantiles (*Scuola dell'Infanzia*), que no es un ciclo obligatorio pero sí gratuito. A él pueden acceder los niños que cumplan los 3 años antes del 31 de diciembre del curso, aunque a petición de los padres, pueden ser escolarizados niños que cumplan los 3 años hasta el 30 de abril del curso.

La escolarización obligatoria comprende el primer ciclo de educación, que incluye la Educación Primaria (de 6 a 11 años), la Educación Secundaria elemental (de 11 a 14 años), y los dos primeros años del segundo ciclo, que incluye la Educación Secundaria superior (de 14 a 16 años). Estos dos últimos

años de la enseñanza obligatoria se pueden completar mediante la educación secundaria superior o mediante programas de tres años de formación profesional.

La Educación Primaria abarca desde los 6 hasta los 11 años, siendo obligatoria para los niños que cumplen 6 años antes del 31 de agosto del año de inicio del curso, y voluntaria para los que lo hacen después, así mismo, también pueden acceder los que cumplan 6 años hasta el 30 de abril. Existe la opción de escolarización en casa (*Scuola familiare)*, lo que implica que la educación primaria es impartida por la familia o por un profesional. En este caso el Estado supervisa los niveles por medio de un examen final.

La Educación Secundaria inferior se compone de 3 cursos y está dividida en un primer ciclo de 2 años, y un tercer curso de carácter orientador y preparador para la siguiente etapa. Se trata de una etapa comprensiva sin opciones ni especializaciones. La Educación Secundaria superior, se cursa en los Institutos (*Licei)*, donde los estudios se organizan en un único ciclo, con dos periodos: el primero de dos años y el segundo de tres. Cuando los alumnos han finalizado el primer ciclo de la educación pueden elegir entre continuar estos estudios u optar por la formación profesional o vocacional de primer nivel.

El currículo es nacional y lo elabora el Ministerio de Educación, aunque las regiones pueden incorporar materias optativas en función de su contexto y necesidades. Incluye o hace referencia a:

- Objetivos generales de la educación, que se dirigen a conseguir que el alumnado desarrolle todas sus potencialidades, promueva el conocimiento de un nuevo humanismo y aumente su conciencia sobre los grandes problemas que tienen planteada la humanidad.

- Objetivos de aprendizaje específicos para cada disciplina, que indican los niveles mínimos de rendimiento que deben conseguir

los alumnos y mantienen la unidad del sistema educativo nacional.

¶ Objetivos de aprendizaje o educativos diseñados por los profesores de cada centro escolar y que se incorporan en las unidades de aprendizaje en que se dividen las diferentes disciplinas. Tiene por finalidad adaptar los objetivos de aprendizaje específicos al centro, ya que cada escuela prepara su plan de estudios, teniendo en cuenta el Plan Nacional de Educación.

¶ Objetivos para el desarrollo de habilidades. Es similar a lo que en el curr²culo espa¶ol son los ñcriterios de evaluaci· nò, porque se entienden como metas a alcanzar por los alumnos al final de cada curso escolar. Son prescriptivos, aunque cada centro tiene libertad para organizar y elegir el itinerario más apropiado para que todo el alumnado los consiga.

¶ Procedimiento de evaluación, que incluye, en cada curso, evaluaciones parciales y evaluación final. Fundamentalmente la evaluación tiene un carácter formativo y orientador, aunque también posee la vertiente sancionadora o de certificación sobre la base de los objetivos establecidos a nivel nacional.

¶ Certificación de competencias. Se realiza al finalizar cada uno de los ciclos de educación y se presta especial atención a la forma en la que cada alumno moviliza sus recursos, conocimientos, habilidades, actitudes y emociones para abordar eficazmente situaciones problemáticas de la vida real.

¶ Desarrollo de valores como la multiculturalidad, el desarrollo de la ciudadanía italiana y europea, la igualdad, la diversidad, la defensa del medio ambienteé

- ¶ Horas dedicadas a cada materia. A la lengua italiana y las matemáticas se le asigna un horario significativamente mayor que a tecnología, educación física, arte e imagen o música.

- ¶ Cooperación escuela-familia: se demanda ésta sobre todo para aquellos alumnos que tienen más dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- ¶ Información familiar, sobre los criterios y resultados de las evaluaciones realizadas.

- ¶ Escuela inclusiva y de integración de culturas, aceptando la diversidad como valor esencial.

- ¶ Autonomía institucional, por la que cada escuela, dentro del Plan Nacional de Educación, organiza su propio plan de estudios con la finalidad de contextualizar el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Para ello, los profesores en estrecha colaboración, promueven actividades significativas y métodos propios de las disciplinas, procurando una enseñanza conectada con la experiencia y favoreciendo el aprendizaje holístico o competencial.

Los docentes gozan de bastante autonomía en el sistema educativo italiano. En primer lugar, tienen en cuenta que el orden epistemológico de presentación de los contenidos, que está presente en los objetivos de aprendizaje específico, no debe confundirse con la presentación psicológica con la que deben de exponerse a los alumnos y con la que deben plantearse los objetivos de aprendizaje de las unidades temáticas elaboradas por los profesores. Por su parte, las actividades propuestas por los docentes para el logro de estos objetivos de aprendizaje no deben convertirse en una sucesión mecánica de ejercicios, sino en actividades en las que el alumno ponga en

funcionamiento todos sus recursos: cognitivos, emocionales y de experiencia previa para resolverlas.

En segundo lugar, los docentes son los responsables de mediar, interpretar, ordenar y secuenciar los objetivos de aprendizaje específicos, contenidos, métodos y pruebas de las unidades de aprendizaje, teniendo en cuenta las habilidades de cada estudiante y las teorías pedagógicas y prácticas de enseñanza más adecuadas para optimizar el aprendizaje de los alumnos. Es decir, corresponde a los profesores reelaborar el plan de estudios para cada centro, teniendo en cuenta el Plan Nacional de Educación. Pero, esta autonomía pedagógica lleva aparejada la correspondiente responsabilidad de sus decisiones y de informar de todo ello a alumnos y familias.

El plan de estudios de cada centro, elaborado por los profesores, está conformado fundamentalmente por las unidades de aprendizaje adaptadas a cada grupo-clase, que incluyen:

- Los objetivos de aprendizaje, que comprenden los conocimientos, habilidades y actitudes de que se trate
- Las actividades de enseñanza coherentes con los objetivos programados.
- Los métodos y estrategias didácticas pertinentes.
- La soluciones organizativas necesarias para concretar los objetivos de aprendizaje.
- Las pruebas o estrategias de evaluación para comprobar si los niveles de conocimientos y habilidades adquiridas se han convertido en habilidades personales de cada alumno.

Como cualquier sistema educativo, el currículo italiano desarrolla unos valores**,** que se pueden concretar en:

- Tomar conciencia de los derechos y obligaciones que implica el ejercicio de la ciudadanía a nivel nacional, europeo o internacional.

- ¶ Educar para la convivencia interculrural y multicultural, teniendo en cuenta el hecho irreversible del intercambio cultural y étnico.
- ¶ Concienciar al alumnado hacia los grandes problemas de la humanidad como la conservación del medio ambiente, el consumo responsableé
- ¶ Educación para la igualdad social y de género, resolución de conflictos mediante el diálogo, el trabajo cooperativo y el juego limpio.

El aprendizaje se vehicula mediante la acción, la exploración, la naturaleza y el contacto con los objetos. En la relación educativa, los profesores desempeñan un papel orientador, mediador y facilitador del aprendizaje escolar. Ayudan a pensar y a reflexionar a los alumnos en contextos de cooperación y discusión generalizada.

El alumno es el protagonista de su propio aprendizaje mediante la experiencia directa, el juego y el ensayo y error, participando activamente en el aula y tomando cada vez mayor conciencia de sus posibilidades y recursos para el afrontamiento de nuevos procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental del aprendizaje es que el alumno adquiera los objetivos de las unidades de aprendizaje y a través de ellos los objetivos de aprendizaje específicos de cada disciplina dictados por el Plan Nacional de Educación elaborado por el Ministerio.

Los métodos de trabajo son responsabilidad del profesorado, que tienen autonomía para elegir uno u otro; no obstante, deben de favorecer:

- ¶ La calidad del aprendizaje de cada estudiante más que una secuencia lineal.

- La conexión de lo aprendido con la vida real, evitando las nociones fragmentadas.
- La adquisición de habilidades de comunicación efectiva en lengua italiana, que es responsabilidad de todos los profesores en sus respectivas enseñanzas.
- El trabajo cooperativo de los alumnos, porque el aprendizaje no es solo un proceso individual, sino fundamentalmente social.
- El coaching[48], la interacción participativa y comunicativa.
- La observación permanente del alumno y el fomento de la exploración y el descubrimiento, con el fin de promover el gusto por la búsqueda de nuevos conocimientos.
- La autonomía del aprendizaje en los alumnos.
- El aprendizaje significativo y el éxito escolar de todos los alumnos.
- El uso de las nuevas tecnologías para ponerse en contacto con sus iguales y con estudiantes de otros países.
- El conocimiento de su estilo de aprendizaje con el fin de ñaprender a aprenderò, a reconocer las dificultades encontradas y las estrategias adecuadas para superarlas, tomar nota de los errores cometidos y comprender las razones de su fracaso, así como a conocer sus fortalezas y debilidades.
- Que el alumnado entienda las tareas que se le indican y los objetivos que debe de conseguir.
- La autoevaluación del aprendizaje, posibilitando la reflexión sobre sus logros, evaluando los avances y reconociendo las limitaciones y desafíos para mejorar.

El sistema educativo italiano es de naturaleza inclusiva**,** tanto en lo relacionado con la persona como en lo relativo a la integración de culturas, teniendo en cuenta la aceptación de la diversidad como valor esencial al que ya hemos hecho referencia.

---

[48] *El coaching no consiste en enseñar, sino en crear las condiciones necesarias para aprender y crecer***.**

Se ayuda al alumnado con estrategias específicas y pautas personalizadas para la prevención y recuperación del abandono escolar temprano, mediante recursos e iniciativas en colaboración con las autoridades locales y otras entidades educativas del territorio, prestando especial atención a los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

Los alumnos discapacitados se escolarizan en las escuelas ordinarias, recibiendo un tratamiento educativo personalizado y adecuado a sus características personales: cognitivas, emocionales y de experiencias previa. Es responsabilidad del director del centro coordinar todo el proceso en el que intervienen profesores, orientadores y trabajadores sociales y recabar la colaboración de las familias, autoridades locales y recursos sociales, con el objetivo de dar la mejor respuesta a las necesidades educativas de este tipo de alumnado.

La enseñanza se organiza en disciplinas académicas, que identifican los campos del saber, éstas se distribuyen en unidades temáticas para los cinco años de la enseñanza primaria o primer ciclo y para el resto de la educación obligatoria.

Cada disciplina contiene:

- Su sentido y lo que aporta al desarrollo del alumno.
- Los métodos de enseñanza
- La distribución de los contenidos entre primaria y secundaria.
- Objetivos para la enseñanza primaria.
- Objetivos para el desarrollo de habilidades al final del grado de la escuela secundaria
- Aprender metas para las clases de la escuela primaria
- Aprender metas para las clase de grado de la escuela secundaria

El horario semanal de las diferentes disciplinas varía en la enseñanza obligatoria, según se esté en primaria o en secundaria. En la escuela secundaria se concreta así[49]:

HORARIO SEMANAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA ITALIANA

DISCIPLINA O GRUPO DE DISCIPLINAS	I CLASE	II CLASE	III CLASE
Italiano, Historia y Geografía	9	9	9
Matemáticas y Ciencias	6	6	6
Tecnología	2	2	2
Inglés	3	3	3
Segunda Lengua Comunitaria	2	2	2
Arte e Imagen	2	2	2
Educación física y deporte	2	2	2
Música	2	2	2
Religión Católica	1	1	1
Actividades de profundización en literatura	1	1	1
TOTAL HORARIO SEMANAL	30	30	30

Tabla nº7

Fuente: Directrices Nacionales para el Plan de Estudios en el jardín infantil y el primer ciclo de la educación Ministero dell'Istruzione dell'UniversitàedellaRicerca

El contenido de cada disciplina se separa en diferentes bloques con objeto de facilitar el proceso de adquisición. Para el caso de las matemáticas de secundaria se incluyen los siguientes

[49] Extracto del DM n. 37 de 26 de marzo de 2009.

- El número
- Geometría
- Medida
- Datos y previsiones
- Aspectos históricos relacionados con las matemáticas
- Introducción al pensamiento racional.

La Religión se imparte en las escuelas desde infantil, otorgándosele una hora semanal dentro del currículo oficial. El currículo de religión tiene la misma estructura que el resto de las disciplinas y corresponde fijarlo a cada Iglesia.

Respecto a la evaluación hay que destacar la importancia que se le concede a la evaluación formativa, que orienta al alumno sobre sus posibilidades y dificultades con el objeto de mejorar el proceso de aprendizaje. El profesor lleva un registro de cada alumno, una especie de portafolio en el que se incluyen:

- Los materiales producidos durante el proceso de enseñanza/ aprendizaje.
- Las pruebas escolares significativas en relación con el dominio de los objetivos específicos de aprendizaje.
- Observaciones de los maestros y familiares sobre los métodos de aprendizaje en las diferentes experiencias formativas dirigidas.
- Comentarios sobre el trabajo personal, tomando en consideración ejemplos de sus habilidades y aspiraciones personales
- Indicaciones y sugerencias, entrevistas profesores-padres, entrevistas con el alumno y todo lo relacionado con las actitudes personales y sus intereses.

La reflexión crítica sobre estos materiales no sirve sólo para evaluar a los alumnos, sino que también es una oportunidad para mejorar las prácticas de enseñanza, para estimular su auto-evaluación y su autoconocimiento, en relación con la construcción de un proyecto de vida personal.

La evaluación es responsabilidad de los profesores tanto las parciales como la final, informando del proceso al alumnado y a las familias y promoviendo la participación de todos ellos. El objetivo de la evaluación es doble, por un lado, se trata de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje y por otro verificar si se están consiguiendo los objetivos y metas establecidos. Por este motivo, las evaluaciones deben ser siempre coherentes con los objetivos planteados.

Al finalizar la escuela primaria y el grado de secundaria (primer ciclo de la educación), se emite la certificación correspondiente que describe y demuestra el dominio de las habilidades y orienta a los alumnos hacia las escuelas del segundo ciclo. Esta certificación se realiza sobre la base de los objetivos establecidos a nivel nacional, prestando especial atención al desarrollo de las competencias clave; es decir, a la forma con la que cada alumno moviliza sus recursos: conocimientos, habilidades, actitudes y emociones.

Las competencias básicas o claves no están explícitas en el currículo italiano ni tampoco se exige su evaluación y calificación, porque lo que se califica es el rendimiento académico de cada una de las disciplinas, tomando como referencia los objetivos para el desarrollo de las habilidades. Sin embargo, esto no significa que no se tengan en cuenta.

En el currículo italiano se pretende evitar la fragmentación del conocimiento en las diferentes disciplinas mediante la inter y la

transdisciplinariedad en una aproximación a la idea que se tiene de las competencias básicas. Por ejemplo, un objetivo específico de aprendizaje de las matemáticas no se ciñe solo a este campo científico, sino que presenta también resonancias de carácter lingüístico, histórico, expresivo, estético, motor, social, moral y religioso.

El sistema escolar italiano toma como horizonte de referencia para trabajar el marco de las competencias clave definidas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre 2006 (2006/962/CE)), que son las 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) El sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial.
8) Conciencia y expresión culturales

Estas competencias se definen tal y como se hace para los diferentes países integrados en la unión europea, que se analizaron anteriormente.

El currículo italiano prevé para el desarrollo de estas competencias el entorno organizado de la escuela, el más importante, pero también se tiene en cuenta el diálogo con los agentes sociales y el concurso de la familia y de la

comunidad. Se pretende mediante la cooperación del profesorado y mediante la metodología llevada a cabo que, además del dominio profundo de las disciplinas, el conocimiento se organice de una manera integral en la perspectiva de que las habilidades desarrolladas dentro de las disciplinas individuales contribuyan a su vez a la promoción de habilidades más amplias, condición clave para la consecución de las competencias y para la participación personal y activa en la vida social adaptada a los valores de la sociedad civil.

Para conseguir la adquisición de las competencias, los profesores, en estrecha cooperación, promueven actividades significativas y métodos propios de las disciplinas, evitando tratamientos de temas lejanos de la experiencia y de fragmentación del conocimiento. Con el objetivo de procurar la adquisición de las competencias en el alumnado desde el ámbito escolar, el currículo italiano ofrece a los profesores indicaciones para que las tengan en cuenta a la hora de la planificación y desarrollo de su enseñanza. Son las siguientes:

a. Comunicación en lengua materna

Se debería hacer hincapié en la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos, opiniones de forma oral y escrita, incluyendo comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura, así como interactuar correctamente y con creatividad lingüística en todos los contextos culturales y sociales.

b. Comunicación en lenguas extranjeras

Esta competencia exige, además de lo expuesto en comunicación en lengua materna, poseer capacidades de entendimiento intercultural. Incluye escuchar, hablar, leer y escribir de acuerdo con la cultural social de dicha lengua y las necesidades e intereses del alumnado.

c. Competencia matemática, en ciencia y tecnología.

Se debe partir de un buen dominio del cálculo, poniendo especial énfasis en el proceso y la actividad, así como en el conocimiento. Hay que potenciar la capacidad y la disponibilidad para utilizar modos

matemáticos como el pensamiento lógico y espacial y presentaciones como fórmulas, modelos, diagramas, gráficos y representaciones.

Respecto a la competencia científica se deben resaltar la capacidad y voluntad de utilizar los conocimientos y la metodología adecuada para explicar el mundo que nos rodea, hacerse preguntas y sacar conclusiones basadas en la evidencia.

La competencia tecnológica entraña la comprensión de los deseos y necesidades sentidas por los seres humanos y de los cambios causados por la actividad humana, así como la conciencia y responsabilidad del uso por cada individuo.

d. Competencia digital

Se debe desarrollar las tecnologías de la información y comunicación para el trabajo, el ocio y la comunicación, mediante la adquisición de las habilidades b§sicas en el uso de ordenadores, calculadorasé para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, así como para participar en redes de colaboración a través de internet.

e. Competencia de Aprender a aprender

Implica el desarrollo de las habilidades para la gestión eficaz del tiempo tanto desde la perspectiva individual como de grupo. Tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje (meta-aprendizaje) y la capacidad de superar obstáculos para aprender eficazmente. Para ello, es necesario adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades en una variedad de contextos y aplicarlos a nuevas situaciones. La motivación y la confianza son cruciales en esta competencia.

f. Competencias sociales y cívicas

Se deben desarrollar el comportamiento interpersonal y el intercultural y todas las formas de comportamiento para participar en una vida social eficaz y constructiva y resolver los conflictos que surjan de manera dialogada. El conocimiento de las estructuras democráticas y el

compromiso socio-político a una participación activa y democrática es básico en la adquisición de esta competencia.

g. El sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial

Hay que entrenar al alumnado a convertir ideas en actos, lo que incluye la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos para alcanzar sus objetivos. Ayuda a las personas a tener en cuenta el contexto en el que operan, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen en la actividad social o comercial. Debe incluir la conciencia de los valores éticos y promover la buena gestión.

h. Conciencia y expresión culturales

Se concederá importancia a la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en una variedad de medios de comunicación incluida la música, artes escénicas, literatura y artes visuales.

En síntesis, la inclusión de las competencias básicas en el currículo italiano no ha supuesto una modificación sustancial en el diseño y desarrollo curricular, ya que se mantienen las disciplinas escolares como mecanismo de organización de los contenidos. Las competencias básicas no son directamente evaluables, sino que se considera que se han conseguido cuando se han adquirido los objetivos específicos de aprendizaje dictados en el Plan Nacional de Educación.

El carácter integrador del conocimiento y la adquisición de las habilidades y actitudes propias de las competencias se tratan de conseguir a través del concepto de interdisciplinariedad, mediante el trabajo en equipo del profesorado y a través de una metodología conectada con la vida cotidiana, la experiencia y la realización de actividades significativas y de carácter holístico.

4.3- CRÍTICAS AL MODELO COMPETENCIAL ESPAÑOL.

Por tanto, de los dos tipos de modelos curriculares que han adoptado los países europeos como consecuencia de la introducción de las competencias, uno está más cerca del espíritu del Informe DeSeCo, ya que son las competencias transversales las que llevan el peso del currículo, desapareciendo las áreas curriculares, lo que supondría un gran cambio en la manera de concebir la escuela tal y como la conocemos. El otro modelo sigue las recomendaciones de la Unión Europea incorporando las competencias, pero sin dejar de lado las áreas curriculares, lo que supone la integración de las competencias dentro de la estructura clásica de la escuela. Esta última opción es la tomada por España con la aprobación de la LOE y ratificada con la reciente aprobación de la LOMCE.

En la LOE- LOMCE, las competencias básicas se introdujeron como un elemento más del currículo junto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. No solo eso, sino que los criterios de promoción y titulación están expresados en términos de competencias básicas[50]. Además, el currículo de la ESO en ambas leyes se estructura en materias, siendo éstas, a través de sus criterios de evaluación, las que deben permitir el desarrollo y adquisición de las competencias básicas. Estos cambios no están acompañados de una explicación ni de una formación al profesorado suficiente para su implementación en los centros educativos.

Según Casanova (2012), un currículo organizado por áreas o materias de aprendizaje desagregadas, como es el español, es un planteamiento que deriva en la especialización, lo cual no facilita el desarrollo de las competencias básicas, que exigen un desarrollo transversal. En la misma línea, Bolívar (2008) opina que no se han logrado integrar por ahora las competencias básicas en la estructura disciplinar de división por materias o áreas, ya que, por un lado las orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de

[50] *Las decisiones sobre la obtención del título al final de la etapa serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa* (Art. 28.2 LOE y LOMCE)

competencias b§sicasò (RD 1631/2006) son insuficientes, por gen®ricas; y por otro lado, al estar los contenidos organizados en disciplinas y ser los criterios de evaluación de cada materia los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un añadido que no contribuye a modificar de forma sustantiva el currículo.

Asimismo, se advierte que no existe correspondencia directa entre áreas/materias y competencias básicas ya que las primeras se convierten en herramientas necesarias para la adquisición de las segundas. En este sentido el Anexo I del citado Real Decreto indica que (sic):

1. Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas.
2. No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

Esa relación unívoca se refiere a una definición operativa de las competencias básicas necesarias para su introducción en las programaciones didácticas y su aplicación en el aula mediante las unidades didácticas, no establecidas en el currículo y que deben elaborar los centros educativos[51]. Esto nos induce a ser poco optimistas en lo referente al éxito en la introducción de las competencias básicas en el sistema educativo español.

[51] Los Estándares de Aprendizaje introducidos por la LOMCE han contribuido a la definición operativa, aunque al no relacionarlos con las competencias básicas dicha definición sigue siendo insuficiente.

La competencias básicas no están vinculadas a ninguna materia en concreto, sino que hay que trabajarlas y evaluarlas desde todas, o la mayoría de ellas. Esto, según están organizados los contenidos y los objetivos por áreas/materias, plantea graves problemas al querer integrarlas en la estructura actual del currículo ya que son los contenidos y objetivos los que marcan el desarrollo y la evaluación del currículo en el aula.

Seg¼n Fullan (1991), ñel cambio se produce cuando los individuos y los grupos se implican de forma voluntaria y conscienteò Adem§s, seg¼n el mismo autor, otro requisito fundamental para que se produzca dicho cambio son ñestrategias de arriba-abajo y de abajo-arribaò En el caso de la situaci·n educativa española a raíz de la LOE y la LOMCE, no se dan ninguno de estos requisitos para que el cambio producido por la introducción de las competencias básicas sea efectivo y se plasme en los centros educativos y, por ende, en las aulas.

En suma, los problemas que subyacen en los centros y en el profesorado en relación con la introducción de las competencias básicas, son:

1. Los conceptos no son claros ni concretos.

Se echa en falta una definición operativa que relacione las competencias básicas con los demás elementos del currículo. La definición del Anexo del Real Decreto 1631/2006 de la LOE es claramente insuficiente de cara al desarrollo de las competencias básicas en el aula mediante las programaciones didácticas y las unidades didácticas. El Anexo de la Orden ECD 65/2015 de la LOMCE, a pesar de ser más exhaustivo que el anterior, sigue adoleciendo de los mismos defectos al no producirse dicha definición operativa de las competencias básicas.

2. No se parte de la sociedad para la que se pretende servir.

El hecho de que ambas leyes (LOE y LOMCE) hayan introducido las competencias básicas en el sistema educativo español a partir de las

Recomendaciones de la Unión Europea sin tener en cuenta al resto de eslabones de la cadena educativa (docentes, familias y alumnos) es un serio hándicap a la hora de aplicar dichas recomendaciones ya que son los docentes los que deben desarrollar su implantación en las aulas. Esto unido a la escasa formación (e información) por parte de las administraciones tanto hacia profesionales y familias produce un sentimiento negativo sobre el posible éxito de esta reforma.

3. No se potencia la globalidad

   Parcelar el saber en compartimentos estancos hace que la comunicación entre dichos compartimentos sea más complicada de lo que pueda ser en la realidad. Las competencias básicas no son compatibles con las materias curriculares ya que las primeras buscan relacionar los saberes para poder aplicarlos y resolver problemas globales. Dividir el currículo en materias promueve la fragmentación del saber en lugar de potenciar la globalidad o el carácter holístico que tiene en la realidad social.

ñLa historia del aprendizaje narra la aventura de la superaci· n de nuestros errores. No hay nada malo en equivocarse. Lo malo está en nuestra reticencia a reexaminar nuestras creencias así como en creer que nuestras autoridades en cada materia no pueden equivocarseò

Neil Postman

CAPÍTULO 5.- LA EVALUACIÓN[52] DE ALUMNOS

5.1.- Introducción

Seg¼n D²az Alcaraz (2002) ñla evaluaci· n es un tema polémico, complejo y confusoò Es pol®mico por cuanto cada profesor tiene su forma de evaluar producto de su reflexión personal, de cómo fue evaluado y de su contacto con la práctica docente, además de su propia personalidad y, cuando se confronta esta manera de evaluar con la de otro compañero, trata de defenderla siempre, adoptando una actitud de escasa apertura. Esta polémica se ha puesto de manifiesto a lo largo de la historia de España mediante dos posturas enfrentadas: necesidad de los exámenes, cuando se pretendía una educación más selectiva, o su prohibición cuando la enseñanza era más integradora[53].

[52] Si bien la evaluación no se refiere solo a alumnos, debiéndose de tener en cuenta también la evaluación del proceso de enseñanza, así como la de centros y programas; a partir de ahora, cuando nos refiramos a evaluación nos referiremos exclusivamente a la de alumnos debido a las características del presente trabajo.

[53] Un ejemplo lo encontramos en el gobierno de la Primera República (1873-1874), que prohibió los exámenes en todas sus formas.

La evaluación es un tema complejo porque tiene implicaciones técnicas, políticas, sociales y psicológicas. A nadie se le escapa la importancia que han tomado en la última década las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) en los países de la OCDE, ésta ha sido tal que los gobiernos han modificado sus planes de estudios en función de los resultados obtenidos en dicho programa. No se puede obviar tampoco la importancia que para las familias y para el propio sujeto de evaluación tienen las calificaciones escolares.

Por último, es un tema confuso por la polisemia del vocablo evaluación. Cuando se habla de evaluación, la mayoría de las veces se piensa en calificaciones escolares y en rendimiento de alumnos, más que en un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje o de los centros. Y es que a la mayor parte de los docentes, como a la sociedad en general, les es complicado diferenciar entre los conceptos de evaluación y calificación.

En España, hasta hace pocas décadas, la normativa sobre evaluación siempre se ha desarrollado sobre los conocimientos teóricos que poseía un alumno, aplicándolos rara vez a situaciones concretas. De este modo, los conceptos fueron el referente de la evaluación de los alumnos. La Ley General de Educación de 1970 (LGE, 1970) introdujo los objetivos en los diseños curriculares, lo que propició que los profesores no solo tuvieran los contenidos como referente a la evaluación, sino también los objetivos que se querían conseguir, adaptándolos para facilitar su adquisición por parte de los alumnos a través de las actividades más adecuadas.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) mantuvo los objetivos, e incorporó los criterios de evaluación en cada materia como el referente que un profesor debía tener en cuenta en la evaluación de sus alumnos. Esta Ley diferenció entre tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales con el objetivo de romper con la práctica

habitual centrada en el exceso de memorización y acabar con una tradición pedagógica cuya asimilación se dejaba por entero a la única y exclusiva responsabilidad de los alumnos (Coll, 1992). Con esta normativa de carácter constructivista aparecieron las actuales ñunidades did§cticasò, que sustituyeron a las antiguas ñleccionesò.

Durante más de una década estos han sido los elementos que el profesor ha tenido en cuenta a la hora de evaluar a sus alumnos: contenidos (diferenciados en conceptos, procedimientos y actitudes), objetivos (de área/ materia y de etapa) y criterios de evaluación de las áreas/materias. Fue la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) la que introdujo las competencias básicas en el currículo sin mencionar cómo evaluarlas ni cómo relacionarlas con los criterios de evaluación de las materias, que seguían siendo el referente de la evaluación de los alumnos, por lo que los profesores, tuvieron que buscar el modo de evaluar estas competencias.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), que modifica la LOE, ha introducido un nuevo elemento: los ñest§ndares de aprendizaje evaluablesò, para intentar subsanar parte del error cometido por la anterior ley educativa. Estos estándares tienen una doble pretensión: por un lado sirven para evaluar las asignaturas, ya que el referente de la evaluación sigue siendo los criterios de evaluación de cada una de ellas y los estándares no son más que un desglose de aquéllos; y por otro, pretenden ayudar a evaluar las competencias básicas, debido a que su objeto es el del ayudar a configurar la definición operativa de cada competencia.

Por tanto, no fue hasta la llegada de la LOGSE, asociada a la pedagogía constructivista, cuando el sistema educativo español, y por tanto la evaluación, se equiparó al del resto de países desarrollados ya instalados en dicha teoría desde hacía años. La LOE y la LOMCE, por su parte, han seguido el ritmo de

los cambios efectuados en los países de nuestro entorno en materia de educación.

Vamos a proceder a realizar un repaso breve a la historia de la educación en general, y de la evaluación en particular con el objetivo de situar lo dicho sobre España y tener una visión más global al respecto. La historia de la evaluación la podemos dividir en cuatro periodos:

a) Durante muchos siglos y en todo el mundo la educación ha tenido una función selectiva. La tarea básica de la educación consistía en identificar a los pocos a los que se les permitiría comenzar y completar el programa académico de la enseñanza secundaria e ingresar luego en la superior.
   En este periodo la finalidad de la calificación y la evaluación, actividades intercambiables, se centraba en detectar las diferencias individuales. Los resultados de los exámenes informaban sobre los alumnos, pero muy poco acerca de los programas educativos utilizados. Los instrumentos de medición a la hora de calificar y la interpretación de los mismos se hacían según un criterio de baremo o normativo.

b) A partir de los años 30 del siglo pasado y con el desarrollo de los principios de la Escuela Nueva, se va olvidando poco a poco la función selectiva de la educación y comienza a concebirse la educación como instrumento para el desarrollo humano, de construcción de individuos. Desde esta perspectiva, la tarea central de las escuelas consiste en desarrollar en todos los estudiantes aquellas características que les permitirán vivir eficazmente en una sociedad cada vez más compleja. La premisa básica es que el talento puede desarrollarse por medio de la educación.

Bajo esta nueva concepción educativa, llamada la ñsegunda generaci· n de la evaluaci· nò, la evaluaci· n tiene ahora por objeto determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Es R. W. Tyler, considerado por algunos como el padre de la evaluación, el primero que conceptualiza esta forma de entender la evaluación, que se caracteriza[54] por:

- Centrar la atención más en la evaluación de la consecución de objetivos educativos que en establecer diferencias entre los alumnos.
- Proporcionar un control de calidad de la enseñanza y de perfeccionamiento de programas.
- Separaci· n entre ñcalificaci· nò (medición) y ñevaluaci· nò. Mientras que la calificaci· n es vista como un antecedente de la evaluación, ésta se entiende ya como el proceso sistemático de planificar, recoger información y valorarla en función de objetivos previamente establecidos.
- Los objetivos, previamente establecidos, serán el criterio-referencia o criterios de evaluación para poder emitir un juicio de valor.

A partir de la Segunda Guerra Mundial entramos en un periodo bautizado por Stufflebeam y Shinkfield como de ñirresponsabilidad socialò por el gran derroche derivado del consumismo después de una crisis económica. En este periodo se escribe mucho sobre evaluación, pero con escasa aportación a la mejora de la enseñanza.

c) Fue a partir de los años sesenta y setenta del siglo XX cuando la actividad evaluativa adquiere un espectacular desarrollo. Es

[54] En España, los planteamientos de Tyler se extendieron con la Ley General de Educación (LGE) de 1970.

la ®poca de la ñprofesionalizaci· nò en palabras de Stufflebeam y Shinkfield (1995).

Al concebir la educación como desarrollo humano, todos los países industrializados implantan la obligatoriedad de la enseñanza y su objetivo fundamental es de orden cuantitativo: escolarización total de las cohortes de edad que configuran la enseñanza obligatoria. Se comienza a hablar no sólo de eficacia educativa, típico del periodo anterior, sino también de eficiencia educativa. Interesa sobremanera conocer la rentabilidad educativa y también la de los programas sociales en general. Es decir, la evaluación educativa surge en las sociedades occidentales desarrolladas que tienen una profunda implicación social: sociedades de la información y de los servicios. No obstante, aparecieron voces críticas sobre este modelo de evaluación por centrar el aprendizaje en objetivos medibles y dejar de lado otro tipo de objetivos de mayor grado cognoscitivo como los de naturaleza afectiva y actitudinal.

Desde finales de los sesenta los especialistas se posicionarán a favor de la ñevaluaci· n criterial[55]ò, en cuanto a que ñsuministra una informaci· n real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstosòEscudero Escorza, T. (2003)

d) A finales de los años ochenta Guba y Lincoln ofrecen una alternativa evaluadora a la que llaman la ñcuarta generaci· nò, que integra el enfoque respondente[56] de Stake y el constructivismo pedagógico. En esta evaluación, se mantienen algunas características cuantitativas de las épocas anteriores

[55] Entendemos por evaluación criterial la que consiste en comparar a los alumnos con los objetivos programados con anterioridad por el docente, diferenciándola de la evaluación normativa, en la cual el evaluador toma explícita o implícitamente como referencia la ejecución de los sujetos que pertenecen a un mismo grupo.

[56] Stake se aleja de los postulados tylerianos de preocupación por los objetivos, y acepta que se pueden modificar sobre la marcha con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa y responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados

(rigor, análisis y toma de decisiones) y se amplían a otras como la recogida e interpretación de datos cualitativos. Un evaluador debe tener destrezas de mediador de juicios, así como un papel más activo en el proceso en un contexto socio-político concreto.

Así pues, el concepto de evaluación es uno de los que han sufrido más cambios debido, básicamente, a la gran calidad de las aportaciones teóricas que ha experimentado. Como hemos visto, no siempre ha sido considerada como una herramienta para lograr los objetivos planteados, para Pérez Juste (2006) la evaluación en sus orígenes era ejercida por personas que estaban en posición de autoridad o poder para ejercer el control sobre las personas evaluadas. No fue hasta los años 80 del siglo XX cuando se le concede a la evaluaci· n la funci· n de ñmejoraò, considerada como ñformativaò por Scriven a mediados del siglo pasado cuando la función de control pasa a un segundo plano y se integran más agentes en dicho proceso.

Lo fundamental es que, tal y como apuntan Medina y Salvador (2009), la evaluaci· n de los procesos de ense¶anza y aprendizaje ha de constituir ñun instrumento de acción pedagógica que favorezca la mejora de todo el proceso educativoò al margen del sistema educativo en el que nos encontremos.

La evaluación moderna acepta como algo evidente la conexión entre la evaluación y la toma de decisiones; en educación el representante máximo de esta propuesta es Daniel Stufflebeam, quien define la evaluación como proceso de delinear, obtener, y proveer información útil para juzgar entre alternativas su decisión (Stufflebeam, 1987)

Podemos resumir l dicho hasta ahora en la siguiente tabla:

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

ETAPAS	EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO
1ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (Hasta los años 20 del siglo XX)	Medida
2ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (Años 30 hasta años 60 del s. XX)	Grado de consecución de objetivos
3ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (Finales de los 60 y década de los 70)	- Totalidad del sistema educativo - Valoración del cambio ocurrido en el alumno
4ª GENERACIÓNDE LA EVALUACIÓN (Años 80 del siglo XX hasta la actualidad)	- Cuantitativa/cualitativa - Formativa/diferenciada/integradora

Tabla nº8

Fuente: Elaboración propia basado en Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2007)

5.2.- Concepto y modalidades de la evaluación

5.2.1.- Concepto de evaluación

Si asumimos la evaluación como el proceso contextualizado de aplicar procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar información válida y fiable que conduzca a la evaluación de procesos y se oriente a la toma de decisiones tal como dice Mateo (UNED, 1993) podemos destacar en esta definición, cinco elementos básicos:

- ü Entender la evaluación como proceso, confiriéndole el carácter dinámico actual frente a la visión pasiva que se tenía de la evaluación antes de las aportaciones de Tyler[57].

[57] Para Tyler, la evaluación era "el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida, que se emite al contrastar esta información con los objetivos previamente establecidos en términos de conductas, que el alumno debe exhibir para probar su adquisición".

- ü Adjetivamos dicho proceso con el término contextualizado asumiendo la importancia de las aportaciones del *paradigma cualitativo* en la concepción evaluativa actual y que más adelante detallaremos posteriormente.

- ü La inclusión de la expresión aplicar procedimientos científicos refleja la necesidad de incorporar las estrategias de diseño, recogida y análisis de la información rigurosos y sistematizados.

- ü Destacar la importancia que le concedemos a la calidad del dato, para recoger información válida y fiable.

- ü Orientada a la toma de decisiones. Determinamos el uso de la información y la orientación propuesta para la evaluación.

Para Tenbrink (1981), la evaluaci· n es ñel proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisionesò El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto".

Stufflebeam y Shinkfield (1995) aportan una definición de evaluación que se aproxima a lo que se considera hoy en d²a. Seg¼n ellos, es ñel proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación y la realización de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicadosò

Casanova (1995), entiende la evaluaci· n como ñun proceso sistem§tico y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de la información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejor§ndola progresivamenteò

Por su parte P®rez Juste (2006) considera que la evaluaci· n es ñla valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejoraò Para este autor, los componentes de la evaluación son:

- Contenidos a evaluar: evaluación integral capaz de conciliar la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

- Información a recoger: se reunirá acudiendo a las fuentes, técnicas e instrumentos que sean necesarios para conseguir los objetivos propuestos, evitando el sesgo o la insuficiencia. Es la base de la evaluación.

- Valoración de la información: donde se distinguen los criterios aplicados a las diversas unidades de evaluación y las referencias, utilizadas para emitir juicios globales.

- Finalidad: la más coherente es la formativa o de mejora aunque cabrían otras finalidades. Se basa en facilitar la toma de decisiones de mejora.

Por ¼ltimo, Sanmart² (2007) considera que ñevaluar es una condici· n necesaria para mejorar la enseñanza y que debe proporcionar información que

permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la pr§ctica docente y la teor²a que la sustentaù

En resumen, como puede observarse, la evaluación es un proceso ininterrumpido, cuyas fases más fundamentales serían: obtención de información, formulación de juicios y toma de decisiones, pudiéndosele añadir una cuarta que, a nuestro juicio, resulta tan fundamental como éstas: comunicación de los resultados de la evaluación.

i. Obtención de la información

Esta fase, en realidad, no puede considerarse como evaluación propiamente dicha, sino como la fase de preparación para evaluar. Es por eso por lo que algunos autores la separan del proceso de evaluación. Sin embargo, no nos parece adecuado hacer esa separación, ya que aceptamos plenamente que la evaluación debe ser un proceso continuo en el que esta fase se convierte, de hecho, en la primera de cada uno de los momentos en que, como consecuencia de la evaluación efectuada, nos vemos abocados a tomar una decisión importante.

Según Tenbrink (1987), esta fase consta de los siguientes pasos: especificación de los juicios a emitir y de las decisiones a tomar, descripción de la información necesaria, localización de la información ya disponible, decisión acerca de cómo y cuándo obtener la información necesaria y construcción o selección de los instrumentos necesarios para la recogida de la información.

Para obtener la información se pueden utilizar instrumentos como la observación, las entrevistas, los cuestionarios o el análisis de documentos.

ii. Valoración de la información y formulación de juicios

Una vez recogida toda la información debe ser valorada y los resultados de la misma deben servir al docente para la emisión de juicios de valor, bien referidos a los alumnos, que es lo que nos ocupa, o bien a las condiciones del centro, a las condiciones funcionales, o a su propia didáctica.

Para ello, no tiene más remedio que contar con algún criterio (bien referido a normas externas a la clase, bien al grupo de clase, bien al propio sujeto) que le sirva de referencia para la emisión del juicio.

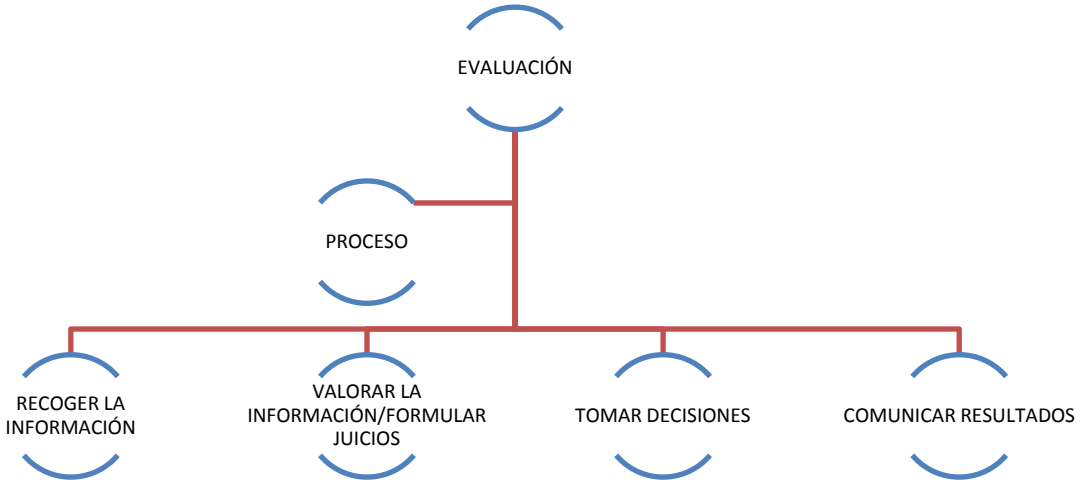
iii. Toma de decisiones

La emisión del juicio, en el contexto de la evaluación, siempre debe servir para tomar alguna decisión: agrupamiento de los alumnos, promoción, recuperación, etc.

iv. Comunicación de los resultados de la evaluación

Los resultados de la evaluación deben comunicarse al propio alumno, a la familia y deben ser transferidos al expediente personal de los alumnos. Como resulta que ese expediente personal suele ser acumulativo, lo lógico es suponer que tenga que ser consultado por distintos profesores e incluso por especialistas ajenos al propio centro escolar.

La figura siguiente refleja las ideas que, sobre el concepto de evaluación, se han expuesto.



FASES DE LA EVALUACIÓN

Figura nº15

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de los procesos de enseñanza- aprendizaje tal y como la entendemos y se refleja en la normativa educativa vigente[58], ha de ser continua y global y ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que favorezca la mejora de todo el proceso educativo. La evaluación continua se ha de basar en el conocimiento del alumno y en el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje. Se realiza evaluación continua cuando se considera el proceso de desarrollo madurativo de los alumnos y cuando se valoran las diferentes tareas que realizan. Como veremos, la evaluación de las competencias básicas se basará en las tareas que realicen los alumnos en clase, de ahí su importancia en este proceso, que ha de ir acompañado de unas pautas claras para la observación y el seguimiento.

[58] Actualmente la normativa a nivel nacional respecto a la evaluación de la ESO es la Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado. En Castilla la Mancha la normativa vigente sobre evaluación que tendremos en cuenta es la Orden de 04 – 06 – 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria.

Desde la perspectiva de la globalidad la evaluación ha de fijarse más en el desarrollo de capacidades generales de los alumnos que en los conocimientos concretos. Se realiza evaluación global cuando se evalúan capacidades y no sólo conocimientos. La evaluación de las competencias básicas es un buen ejemplo de lo que se pretende con una evaluación global: evaluar conocimientos y valores y también cómo se aplican en diferentes contextos.

La evaluación además de continua y global también ha de ser lo más individualizada posible, basándose en el conocimiento y análisis del proceso madurativo del alumno. La evaluación es individualizada:

- Cuando considera la situación inicial del alumno, sus capacidades, posibilidades, el esfuerzo realizado y no sólo los resultados alcanzados.
- Cuando se planifican actividades situacionales diversas para valorar situaciones de aprendizaje.
- Cuando se elaboran y diseñan instrumentos para orientar de forma individualizada la evaluación de los alumnos.

Actualmente, uno de los elementos necesarios para que un proceso de enseñanza- aprendizaje tenga éxito es el diagnóstico de las necesidades de los alumnos. Evaluación y diagnóstico constituyen dos procesos que interactúan constantemente y que utilizan elementos comunes; pues el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación del rendimiento de un alumno permite diagnosticar su desarrollo posterior y al mismo tiempo, los datos aportados por un diagnóstico facilitan la interpretación de los resultados de la evaluación siguiente.

Éstas son las características de la evaluación que proponemos para lograr una calificación lo más objetiva posible del alumnado de educación

secundaria. Los indicadores de logro[59] que plantearemos deberán dar sentido de una manera global, tanto a la materia como a la competencia básica a evaluar y calificar.

5.2.2.- Modalidades de la evaluación

5.2.2.1- Evaluación inicial, diagnóstica o cero

En la evaluación inicial se evalúan los conocimientos previos del alumno, para poder conocer las ideas, experiencias y valores ya adquiridos y tomar decisiones sobre el tipo y grado de intervención pedagógica que conviene aplicar. Permite así determinar el punto de partida de los alumnos y constituye la base para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, se realiza al inicio de un nuevo aprendizaje o período escolar. Desde el punto de vista constructivista, esta evaluación permite averiguar cuáles son las ideas previas de los alumnos con respecto a un determinado tema. Será necesario diseñar la enseñanza teniendo en cuenta estas ideas, de manera que los alumnos puedan construir explicaciones de la realidad cada vez más ajustadas a los datos que obtienen de la experiencia y a las explicaciones que derivan del conocimiento científico.

Esta evaluación se puede llevar a cabo mediante la consulta y análisis de la historia escolar del alumno o bien a través de registros e interpretaciones de las respuestas y comportamiento de los alumnos a preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje. Este tipo de evaluación nos ha de permitir determinar la situación del alumno al comienzo de un nuevo aprendizaje, curso o etapa; y la información obtenida ha de facilitar la planificación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. También requiere aplicar estrategias e instrumentos diversos que permitan determinar el punto donde se encuentra el alumno, antes de plantear una nueva situación de aprendizaje.

[59] Entendemos por indicador de logro (o indicador) la concreción de cada uno de los criterios de evaluación del currículo. Deben ser concretos y directamente evaluables.

5.2.2.2.- Evaluación continua, formativa o de proceso

Se trata de evaluar el proceso que el alumno sigue en la aproximación a un concepto, en el dominio de procedimientos o en el descubrimiento y eventual adhesión a determinados valores. Pretende modificar y perfeccionar, sobre la marcha, todo lo que no se ajusta al plan establecido o se aleja de las metas fijadas. La modificación se puede referir a la intervención del profesor, a la selección de los materiales curriculares o a la organización del trabajo en el aula. En ocasiones, incluso, se puede referir a planteamientos globales de los programas del centro donde se desarrollan.

Se puede llevar a cabo mediante la observación sistemática y de técnicas elaboradas con criterios y planteamientos diversos, para facilitar la obtención de información que permita incidir en el proceso de desarrollo de las capacidades del alumnado. En cualquier caso, la utilización exclusiva de un único instrumento para la obtención de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevaría a conclusiones parcializadas o incompletas respecto a la función formativa. Esta evaluación así concebida nos ha de permitir conocer y valorar el trabajo de los alumnos y el grado de consecución de los objetivos previstos.

5.2.2.3.- Evaluación final, sumativa o de producto

Ha de permitir determinar si se han conseguido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas previstas. Se trata, entonces, de evaluar el producto final del proceso de aprendizaje a partir del conocimiento de los resultados obtenidos.

La evaluación final pretende recoger datos que nos permitan emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación en que se encuentra cada uno de los alumnos en relación con la consecución de los

objetivos propuestos. Además, la información que nos proporciona nos ha de servir para detectar necesidades peculiares de aquellos alumnos que requerirán el diseño de un tipo específico de intervención pedagógica, y así adecuar los procesos a las realidades concretas, huyendo de criterios que pretenden únicamente evaluar lo que han dejado de aprender.

Se debe llevar a cabo al finalizar una unidad didáctica, un trimestre[60], un curso o una etapa educativa, para constatar globalmente la consecución de las competencias básicas, los objetivos de etapa, los criterios de evaluación de cada materia y/o los objetivos didácticos[61], teniendo presente que no se ha de limitar a la certificación académica de los aprendizajes conseguidos. En el cuadro siguiente se pone de manifiesto las diferencias entre las tres modalidades de evaluación de alumnos:

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN INICIAL, CONTINUA Y FINAL

Fases / Características	INICIAL	CONTINUA	FINAL
¿QUÉ EVALUAR?	Los conocimientos de los alumnos ante una nueva situación de aprendizaje (conocimientos previos)	El progreso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dominio de conocimientos, habilidades y valores y posibles dificultades.	Aspectos madurativos globales y el grado de adquisición de las competencias básicas, los objetivos de etapa y/o los objetivos didácticos.

[60] "Al finalizar cada trimestre se elaborará una sesión de evaluación en la que evaluará a los alumnos y al grupo, elaborando informes para las familias" (Orden 4 – 6 – 2007 por la que se establece y regula la evaluación en la ESO en Castilla la Mancha)

[61] Entendemos por objetivos didácticos los indicadores que se han programado para una determinada Unidad Didáctica

¿CUÁNDO EVALUAR?	- Al comienzo del curso. - Al inicio de cada unidad didáctica.	Durante todo el proceso de aprendizaje.	- Al final de la etapa. - Al final del curso. - Al final del trimestre. - Al término de cada unidad didáctica.
¿CÓMO EVALUAR?	Recogiendo información a través de la observación sistemática, entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos.	- Observando sistemáticamente el proceso de enseñanza /aprendizaje. - Mediante instrumentos adecuados y variados. - Ficha de seguimiento de aprendizajes.	Se debe comparar la información que se ha recogido de cada uno de los alumnos con los objetivos que se marcaron para esa unidad didáctica, trimestre, curso o etapa.
¿PARA QUÉ EVALUAR?	- Para conocer el nivel de conocimientos previos. - Para conocer capacidades y motivación. - Para ajustar el proceso de enseñanza /aprendizaje.	Para tomar las decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje, modificando en su caso la metodología, las actividades o los recursos.	- Tomar decisiones sobre: o Superación de la materia. o Superación de la competencia básica. o Promoción. o Titulación.

Tabla nº9

Fuente: Elaboración propia

5.2.2.4.- Evaluación normativa y criterial

El modelo normativo tiene como objetivo determinar la posición de cada alumno respecto a los del resto del grupo mediante comparaciones entre ellos. Es un modelo basado en la medición de las diferencias individuales, asumiendo la distribución normal del rendimiento; la norma del grupo, utilizada como criterio o punto de corte, será más alta o más baja en función del rendimiento demostrado por los sujetos del grupo normativo. Esto significa que la valoración que se hace del rendimiento escolar de un sujeto varía según sea la cualificación del grupo al que pertenece.

El concepto de medida criterial trata de discernir el grado de consecución que un alumno ha alcanzado con respecto a un conjunto de objetivos previamente definidos, independientemente de su comparación con el grupo al que pertenece. La evaluación criterial tiene por objeto la descripción de un hecho y la comparación de los resultados con un esquema previo, al margen de las ejecuciones de los demás. Se trata de analizar lo que hace cada sujeto en relación con los objetivos prefijados. Esta modalidad de evaluación es típica de los procesos didácticos, ya que lo que importa es la información que el docente tiene sobre las ejecuciones del alumno, lo que le permitirá tomar decisiones sobre el proceso educativo.

La evaluación criterial proporciona pautas para la planificación educativa, así como indicaciones válidas en lo que afecta a los aprendizajes escolares: detectar habilidades básicas, jerarquía de aprendizajes... Así mismo, exige un planteamiento acorde con los supuestos de la evaluación cualitativa del rendimiento escolar. La puntuación de un alumno en una prueba referida a criterio posee información explícita de lo que puede o no puede hacer, porque indica el repertorio de conductas que ese alumno ha aprendido y las que le quedan por aprender en un continuo de rendimiento.

El modelo criterial no tiene en cuenta el rendimiento de los sujetos del grupo; por el contrario, es en la descripción de la tarea-meta de la instrucción donde se contienen los criterios de superación. Esto implica que:

- La ejecución individual se contrastará con algún criterio estándar previo y que se demuestre valioso.
- De la ejecución individual interesa menos la clasificación del sujeto, como máster o no máster, y más la especificación del nivel de ejecución o rendimiento del sujeto.
- La ejecución del sujeto permitirá poner en marcha estrategias individualizadas de superación o, al menos, la toma de decisiones adecuadas al caso.
- La evaluación criterial es una evaluación más cualitativa que permite un mayor nivel de información a padres y a alumnos.

5.2.2.5.- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce.

Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración

global que se realice posteriormente sobre su actuación y progreso. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que se deben autoevaluar[62], para que puedan auto-observarse y examinar su trabajo continuado y así llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto menos madurez tiene la persona que la realiza.

Uno de los problemas tiene la autoevaluación es la subjetividad, sobre todo en alumnos adolescentes con personalidad cambiante y poco definida. Así, alumnos con autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste el aprender a valorar, que se pretende en educación.

Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos, que el alumno sea capaz de valorar su trabajo y su aprendizaje.

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de tareas o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesante

[62] Serán los indicadores de esa Unidad, también llamados objetivos didácticos

destacar. Tras un trabajo en equipo, cada uno valora lo que le ha parecido más relevante de los otros equipos, por ejemplo. En un coloquio se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzarse por valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. Esto es debido a que en muchas ocasiones los alumnos no tienen la misma percepción que los profesores, y que la sociedad en general, de para qué se evalúa ya que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, es decir, para sancionar en lugar de para corregir y mejorar. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal sus compañeros, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos.

Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente deberá poseer una visión positiva de la evaluación; si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo, hay que demostrarlo en el aula mediante ejemplos.

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos. Es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones

de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, injusto, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo hacia el estudio, hacia la sociedad, etc. en ese niño, adolescente o joven que se educa.

5.2.2.6.- Metaevaluación

Es la evaluación de la evaluación. Scriven introdujo este concepto en 1968, cuando publicó un artículo respondiendo a las preguntas de cómo se evaluaban los instrumentos de la evaluación. Dice que ésta es una de las muchas preocupaciones de la evaluación y destaca que los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente. Su base racional es que la ñevaluaci· n es un tema particularmente autorreferente, puesto que se aplica a todos los esfuerzos humanos serios y, en consecuencia, a la propia evaluaci· nò

Advierte que la metaevaluación puede ser formativa, si ayuda al evaluador a planificar y realizar una evaluación solvente o sumativa, si proporciona al cliente pruebas independientes acerca de la competencia técnica del evaluador principal y de la solvencia de sus informes. Las sugerencias metodológicas de Scriven para la realización de metaevaluaciones incluyen la utilización de su lista de control de indicadores de la evaluación para valorar una evaluación como producto.

Cualquier profesor que se sienta profesional y se preocupe de su trabajo tiene que hacer metaevaluación, que no es sino una reflexión sobre la evaluación que ha llevado a cabo con sus alumnos, sobre la planificación evaluadora. Su objetivo es detectar los puntos fuertes y débiles del proceso evaluador llevado a cabo para mejorarlo. Su intencionalidad es la de conseguir la mayor objetividad en la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos.

5.3.- DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN.

Una vez establecida la definición de evaluación y sus principales características, vamos a diferenciar dos conceptos que, como ya hemos comentado, se utilizan casi como sinónimos en la praxis docente en la actualidad: evaluación y calificación. Las funciones que debe desempeñar la evaluación de alumnos son las siguientes (Díaz Alcaraz, 2007)

- Poseer un conocimiento inicial de las capacidades de los alumnos lo más exacto posible, al estar apoyado en instrumentos de diagnóstico tipificados.
- Reformular las metas y objetivos específicos para una determinada materia y un nivel concreto, según los objetivos intermedios que se vayan cumpliendo.
- Determinar el grado en que los alumnos evolucionan en las formas deseadas.
- Controlar la calidad y eficacia de cada etapa del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- Asignar las calificaciones de forma objetiva, al utilizar instrumentos de medida científicos.
- Efectuar los cambios que deben ser realizados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de asegurar su eficacia de forma puntual y a la vez progresiva.

De estas funciones tan sólo una de ellas tiene que ver con la calificación, con lo que se puede afirmar que el concepto de evaluación es mucho más amplio que el de calificación. En general la finalidad esencial de la evaluación de alumnos es mejorar el proceso de aprendizaje. Se evalúa para que los alumnos aprendan más, por lo que la evaluación inicial o diagnóstica nos debe proporcionar información adecuada para articular el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Por su parte, una evaluación continua o formativa nos debe proporcionar información sobre cómo se van desarrollando las actuaciones previstas con objeto de corregir las posibles disfunciones que se vayan

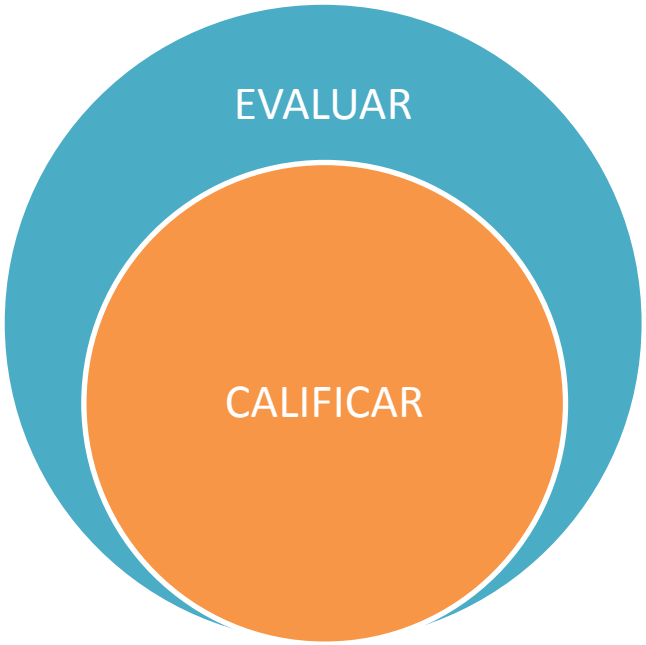
produciendo. Por último, la evaluación final o sumativa pone de manifiesto la posible discrepancia entre lo que se planificó y los resultados obtenidos y aunque no puede repercutir en mejorar las actuaciones llevadas a cabo en el periodo considerado nos sirve para corregir las disfunciones en el próximo curso académico.

Sin embargo la evaluación tiene también la obligación de controlar el rendimiento general del alumnado para la promoción y la titulación correspondientes. Ejerce así, una función más administrativa, más social. Desde esta perspectiva, y siempre al final del proceso educativo correspondiente (curso o etapa), los profesores tendrán que calificar a sus alumnos en función del nivel alcanzado, tomando como referencia los objetivos programados para ese periodo de tiempo (indicadores de logro). La calificación tiene como finalidad seleccionar a alumnos, clasificándolos en categorías: ñrepetidores/no repetidoresò, ñpromocionan/no promocionanò o ñtitulan/no titulanò, y tambi®n, dentro de los grupos ñno repetidoresò y ñpromocionanò, se realiza una nueva clasificaci· n que va del ñsuficiente (5)ò al sobresaliente (10)ò. Este aspecto de la evaluación se distingue del anterior en que no pretende mejorar el rendimiento educativo, sino cumplir con la obligación social de promover a los alumnos que lo consigan a estudios superiores o posibilitarles la titulación correspondiente, cuando llegue el caso.

Este problema de confundir los términos de evaluar y calificar, tratando de hacerlos sinónimos o de que el concepto de calificación, por la vía de los hechos, englobe al de evaluación, dirigiendo cualquier actividad docente a la obtención de buenas calificaciones y dejando en un segundo plano la mejora constante de la práctica educativa, responde más a la competitividad que se refleja en la sociedad actual, que a conseguir en los alumnos el mayor rendimiento educativo posible.

La siguiente figura pone de manifiesto la diferencia entre evaluación y calificación en sentido de que para calificar es necesario evaluar pero para evaluar no es necesario calificar

Existen estudios (Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa, 1996) que confirman que para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones. Según mi experiencia personal, a la pregunta de qué es evaluar la mayor parte del profesorado contesta que evaluar consiste en cuantificar los conocimientos que los alumnos han asimilado en un trimestre o en un curso académico; confundiendo y mezclando de esta manera ambos conceptos: el de evaluación (en este caso la final o sumativa) y el de calificación. Si la pregunta va dirigida a los alumnos, la respuesta es clara: evaluar es ñponer una notaò, es decir, calificar.



DIFERENCIA ENTRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Figura nº16

Fuente: Elaboración propia

Una manera de distinguir entre evaluación y calificación es la que subyace en el proceso de las tesis doctorales. En dicho proceso se produce una permanente evaluación del doctorando por parte del director/a de la tesis mediante sugerencias y críticas permanentes, ya que el interés de elaborar un producto satisfactorio es mutuo, sin ninguna calificación durante todo este proceso. Únicamente se produce un proceso de calificación cuando el trabajo obtenido es entregado a un tribunal que, previa revisión y hechas las sugerencias pertinentes, emitir§ un juicio de valor en t®rminos de ñaptoò o ñno aptoò As², la lectura de la Tesis se convierte en un acto protocolario en el que se valora un producto que ha sido previamente evaluado por todos los protagonistas del proceso investigador.

Este es un ejemplo muy clarificador de cómo deberían ser la evaluación y calificación. De esta manera tanto el evaluado (alumno) como el evaluador (profesor) participan juntos en el proceso de enseñanza/aprendizaje y la calificación se debe convertir solo en el resultado de dicho proceso.

Este proceso puede extrapolarse al aula de secundaria en un contexto de evaluación criterial, que es el que proponemos, en el que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, conociendo sus progresos y posibles dificultades en cada momento del proceso. El profesor en el aula acompaña, refuerza, corrige y asesora al alumno durante cada unidad didáctica, de este modo la calificación se convierte en una valoración de los logros de los alumnos. El alumno debe saber que la calificación es el resultado de la superación de unos objetivos (indicadores) que conoce de antemano.

5.4.- DOS ENFOQUES SOBRE LA EVALUACIÓN: EL CUALITATIVO Y EL CUANTITATIVO

Ante las nuevas aportaciones conceptuales del término evaluación surgidas de los trabajos de Tyler, los investigadores inician, a partir de 1970, un

periodo de proliferación de modelos de evaluación que desembocan en dos corrientes o metodologías diferentes. Los primeros modelos, situados en la línea iniciada por Tyler, participan de la corriente cuantitativa o experimental de la evaluación, caracterizada por la formulación de un problema, definición de hipótesis, contraste de hipótesis, técnicas de muestreo, técnicas de recogida de datos y conclusiones o generalización de resultados. Stufflebeam, Stake, Hammond, Provus y Popham, participan de esta metodología. Los modelos encuadrados en la corriente cualitativa o etnográfica utilizan como instrumentos fundamentales para la obtención de información la observación participante y las entrevistas: Weiss, Rein, Hamilton, Guba y Lincoln se encuadran en esta corriente.

Las dos concepciones metodológicas mencionadas reflejan opciones y posturas distintas. Ello ha desembocado en polémicas y enfrentamientos dialécticos inacabables sobre la superioridad de una sobre la otra. Algunos autores intentan introducir racionalidad, al afirmar que el evaluador no debe aliarse con una u otra metodología de forma excluyente. Cronbach y col. (1980) dicen al respecto que ñel evaluador utilizar§ aquellas t®cnicas que m§s se adecuen al problema de evaluaci· n planteadoò

A continuación vamos a comentar de forma breve los principales rasgos de cada tipo de enfoque metodológico:

a) Cuantitativo o experimental. Ha predominado durante el siglo XX y se caracteriza por:
    - ü La búsqueda y la creencia en la objetividad de la evaluación como resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información.
    - ü Observar las normas estrictas de la metodología estadística: estratificación y aleatorización de muestras, medición numérica, inferencia estadística y construcción de instrumentos objetivos (test estandarizados).

- ü Pone el énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.
- ü Búsqueda de información cuantitativa mediante medios e instrumentos objetivos. Todo lo que no es medible no es objeto de evaluación.
- ü Entender la evaluación como algo externo al proceso de enseñanza. Quienes toman las decisiones son diferentes de los que las van a poner en práctica.
- ü Se inspira en la psicología conductista.

Según Medina y Salvador (2009) "los modelos cuantitativos se centran básicamente en la evaluación de logros de los objetivos, desde una concepción un poco empobrecida de la evaluación, que solo está interesada en los rendimientos académicos, teniendo muy poco en cuenta los procesos ocurridos para llegar a ello". Este enfoque se centra, por tanto, en la evaluación del producto de la enseñanza o rendimiento académico, en la evaluación realizada por expertos, en la evaluación final o sumativa y en la evaluación externa.

b) Cualitativo o iluminativo. Presenta presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos bien diferentes y aunque comenzó su andadura en la segunda mitad del siglo XX, no comienza a calar en el mundo educativo hasta comienzos del presente siglo.

Actualmente va ganando terreno este enfoque alternativo, en el que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación y dando más relevancia a los procesos de indagación, a la vertiente cualitativa más que a la cuantitativa. Insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado. Por este motivo, según algunos autores, esta

orientación pretende convertir al profesorado en un investigador en el aula.

Las características de este enfoque se pueden concretar en:

- ü Comprender una situación donde interactúan los hombres con intencionalidad y significados subjetivos requiere tomar en consideración las diferentes posiciones, opiniones e ideologías mediante las cuáles los individuos interpretan los hechos y reaccionan en los intercambios.
- ü El objetivo de la evaluación no se restringe a las conductas manifiestas, ni a los resultados a corto plazo, ni a los efectos previstos en lo programado o planificado. Los efectos secundarios a largo plazo son tanto o más significativos que los inmediatos y planificados.
- ü Se pone el énfasis en los procesos más que en los productos. Intenta captar la singularidad de las situaciones concretas, las características particulares que definen una situación y que puedan considerarse responsables del curso de los acontecimientos y de la vida del aula. Sólo comprendiendo la génesis y la historia, la sucesión compleja de fenómenos y acontecimientos, pueden explicarse las conductas y el quehacer educativo. Los estudios sobre procesos deben registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes.
- ü Los métodos cualitativos de la evaluación están diseñados en gran medida para enfocar los procesos de la práctica docente, con objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y

reformulación de la acción educativa. Estos métodos son fundamentalmente cuatro:

- Observación participante.
- Entrevistas.
- Análisis de documentos.
- Cuestionarios

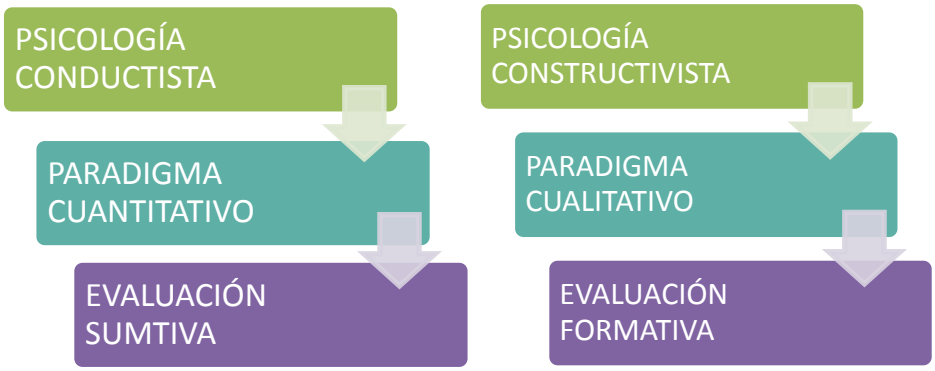
ü Requiere una metodología no sujeta a la generalización estadística, sino centrada en la descripción e interpretación y que tiene muy en cuenta el cambio y el contexto. No rechaza los datos cuantitativos ni se olvida de los resultados.

ü Se inspira en la psicología cognitiva.

Este tipo de modelo, por tanto, se centra más en los procesos, otorgándole más importancia a los progresos de los alumnos y no tanto a los resultados como el modelo cuantitativo. En palabras de Medina y Salvador (2009) ñlos modelos cualitativos se dirigen a valorar los procesos más que los resultados e intenta valorar los hechos humanos tal como se viven en su propio contextoò

Dentro del paradigma cualitativo podemos encontrar los *Modelos basados en la negociación*, en los que el evaluador promueve el aprendizaje mediante el diálogo y la búsqueda, manteniendo una actitud neutral. De estos modelos surgen varios sub-modelos tales como: la evaluaci· n ñrespondienteò, la ñiluminativaò, la ñdemocr§ticaò o el ñestudio de casosò, que se basan en el diálogo y negociación entre los evaluadores (profesores en nuestro caso) y los alumnos que son evaluados.

La siguiente figura sintetiza las ideas principales comentadas de sendos enfoques:



EVALUACIÓN CUANTITATIVA Vs EVALUACIÓN CUALITATIVA

Figura nº17

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que estos dos enfoques puedan parecer excluyentes, cada vez más autores coinciden en que se pueden aplicar de manera conjunta de forma que sean complementarios. Aunque el enfoque cualitativo tiene una sólida base teórica y es utilizado por muchos profesores en el ámbito de la educación, socialmente no está igual de considerado hoy en día. Una familia que quiera comprobar los resultados de la evaluación de un alumno se fiará más de la calificación de un examen que con la valoración derivada de la observación diaria realizada por el profesor.

5.4.1.- Métodos cualitativo y cuantitativo en el proceso de aprendizaje. La medida en educación

En el proceso de aprendizaje, que es el que nos ocupa, podemos realizar una evaluación cuantitativa o una cualitativa. Si nos decantamos por una evaluación cuantitativa de los aprendizajes es porque lo que nos interesa es la cantidad de conocimientos que adquiera el alumno, por lo que utilizaremos instrumentos de evaluación como los exámenes escritos o las

exposiciones orales con los que podamos contrastar de manera objetiva si los alumnos han adquirido o no los conocimientos incluidos en ellos. El producto de esta evaluación se expresará en términos de resultados (mediante calificaciones) sin especificar los logros o posibles dificultades del alumno durante el proceso.

Si optamos por una evaluación cualitativa nuestro interés se centra en qué conocimientos ha adquirido el alumno, cuáles no y las causas de ello, por lo que las técnicas e instrumentos que utilizaremos serán, entre otros, la observación y el análisis de documentos (portafolios) destinados al seguimiento del aprendizaje del alumno. Los resultados de esta evaluación se expresarán explicitando los logros del alumno, las dificultades y la forma de poder superar estas últimas.

Tradicionalmente se ha aplicado la evaluación cuantitativa al proceso de aprendizaje al tratar de medir la cantidad de conocimientos adquiridos por el alumno, expresando los resultados de las pruebas, tanto escritas como orales, en una calificación numérica del uno al diez con uno o dos decimales[63]. Con el paso del tiempo las estrategias para expresar la calificación numérica han evolucionado, pasando de meras medias aritméticas de las calificaciones parciales a complejas fórmulas de medias ponderadas de dichas calificaciones en función de parámetros que tienen que ver con la interpretación que el profesor realiza de la normativa vigente. Este proceso adquiere una apariencia de objetividad, tanto desde el punto de vista del profesor como de la sociedad en su conjunto, aunque no siempre es así. Como consecuencia de estas maneras de calificar se obtienen siempre números decimales, redondeados a

[63] Hay que recordar que esto contraviene la normativa vigente. La *Orden ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado,* que en su artículo 2.2 se dice que "En la Educación secundaria obligatoria irán acompañadas de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de uno a diez, aplicándose en este caso las siguientes correspondencias: Insuficiente: 1, 2, 3 o 4. Suficiente: 5. Bien: 6. Notable: 7 u 8. Sobresaliente: 9 o 10.

décimas o a centésimas, que pretenden reflejar el rendimiento escolar del alumnado.

Y es que medir el conocimiento no es una tarea sencilla. Una primera pregunta que nos surge es si la medida en educación es comparable a la medida física, es decir, si podemos medirlo (calificarlo) todo. De este modo, calificar a un alumno con un cero no significa ausencia de conocimiento, como que un alumno obtenga una calificación de 8 tampoco quiere decir que posea el doble de conocimientos que al que se le califica con un 4.

Esto nos lleva a analizar el tema de la medida en educación. La medición consiste en asignar números a objetos, fenómenos o procesos de acuerdo con normas y reglas predeterminadas. La medición del rendimiento escolar no ofrece hoy por hoy la misma solidez lógica que la medición física. Tiene numerosas limitaciones derivadas, por un lado, de las unidades (ítems) usadas en este tipo de medición, que no son iguales y, por otro, la falta de definición del cero en la escala de rendimiento. Debemos de tener en cuenta que en las ciencias sociales, y más en concreto en educación, no existen instrumentos de medida que midan directamente variables como la eficiencia de un sistema educativo o el rendimiento escolar de los alumnos, por lo que se tienen que crear. No obstante, estas limitaciones lógicas no deben impedirnos intentar medir el rendimiento educativo.

Nuestro propósito es el de medir el rendimiento escolar de los alumnos, por lo que necesitaremos instrumentos que nos proporcionen los datos suficientes para poder conseguirlo. Será la comparación de esos datos con unos parámetros o indicadores objetivos lo que dará significado a la medición.

Un instrumento de medición debe cumplir, al menos, tres requisitos:

- Por un lado, tener una variable que medir, en nuestro caso el rendimiento escolar de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

- En segundo lugar, ñDebe darse un isomorfismo entre operaciones que pueden realizarse con los objetos y las que permiten llevar a cabo los n¼merosò (P®rez Juste, 1986). Cuando esto ocurre, podemos asignar números a los objetos o hechos y realizar con tales números las operaciones que son factibles con los objetos o con los hechos.

  No a todos los objetos o hechos se les puede aplicar las relaciones u operaciones posibles que se realizan con los números como entes abstractos. En este sentido, sólo será válido extraer conclusiones que se refieran a los objetos empíricos que se estudien y no sería lícito cruzar esa frontera. Esto que es válido para todas las ciencias lo es de manera especial para la educación.

- Por último, cualquier procedimiento adecuado de medición debe ser exhaustivo; es decir, con categorías suficientes para que puedan clasificarse todos los datos dados. Las categorías deben ser exclusivas y excluyentes.

La condición del isomorfismo entre los objetos a medir y un conjunto numérico (en nuestro caso el conjunto de los números naturales), da lugar a las escalas de medición. Se admite por la mayoría de los autores que existen diferentes niveles de medida y aunque tratarlos exhaustivamente aquí excedería de las pretensiones de este trabajo, vamos a describirlos someramente para encuadrar la variable rendimiento escolar en el nivel más idóneo. Los dos primeros niveles miden variables categóricas (cualitativas) y las otras dos miden variables numéricas (cuantitativas). Los niveles de medida son:

1. Nominal.- Es el nivel más bajo de medición y permite sólo la clasificación. Los objetos de medición se diferencian respecto a una cualidad dada y todos los que pertenezcan a la misma son equivalentes respecto al atributo. No pueden realizarse operaciones matemáticas con las categorías que se formen, porque los números asignados a las escalas nominales tienen las mismas propiedades que los demás. Ejemplo: si 1= español, 2= francés y 3= portugués, sólo puede inferirse que el 1 es diferente al 2 y éste es diferente al 3.

2. Ordinal.- En este nivel no sólo se clasifican los objetos, sino que también se ordenan según el grado en que se posee una determinada característica o atributo. En esencia viene a suponer que podemos establecer con los objetos empíricos que medimos una escala ordenada creciente o decreciente, de tal modo que la categoría primera de la escala es inferior respecto a la segunda y ésta inferior respecto a la tercera, y así sucesivamente; sin embargo, no conocemos la magnitud de las diferencias entre las clases. Las categorías, como en el nivel anterior, deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes y no es lícito realizar operaciones con los números que se pudieran asignar a cada categoría. Ejemplo: si 1= sin estudios, 2= graduado escolar, 3= bachillerato 4= estudios universitarios, podemos decir que la clase 2, además de ser distinta de la clase 1 es superior a ésta; sin embargo, no sería correcto decir que 1+2=3.

3. De intervalo.- Este nivel clasifica, ordena e indica la distancia entre las diferentes categorías. Existe ya una unidad de medida común y constante que permite asignar un número real a cada uno de los objetos del conjunto ordenado, si bien esta unidad de medida es arbitraria, como lo es el punto cero de la escala. En este nivel se puede hablar ya de cuantificación de variables y se permiten todo tipo de operaciones matemáticas a nivel de diferencias. Ejemplo de variable típica de este nivel es la

temperatura, en la que tenemos un cero y una unidad arbitraria pero, como la unidad es constante, podemos realizar operaciones con los números asignados a cada atributo del objeto a medir. En este nivel es lícito decir que 1 + 2 = 3 o cualquier otra operación matemática, a excepción del doble, triple, mitad... por ser el punto cero arbitrario.

4. De razón.- Es similar al nivel de medición anterior puesto que permite clasificación, orden y distancia, la única diferencia es que el punto cero es absoluto, representando ausencia completa del atributo que se mide. Permite todo tipo de operaciones matemáticas con los números medidos en los objetos empíricos. Ejemplos de variables típicas de este nivel son todas las relacionadas con las ciencias físicas: edad, longitud, superficie...

Según lo anterior, la variable rendimiento escolar encaja con un nivel de medición ordinal porque, por una parte, clasifica a los sujetos en diferentes categorías según el nivel de rendimiento obtenido y, por otra, ordena las categorías, de modo que el alumno que está en la categoría del suficiente, figura en una categoría superior de rendimiento que el que se encuentre en la de insuficiente e inferior a los que se encuentren en la categoría de bien y así sucesivamente.

No obstante, es importante saber que medir no es un fin en sí mismo, las medición ñ*per se*ò no tiene sentido en educación. Es necesario hacer referencia a algo con lo que comparar esa medición, pero entonces hablaríamos ya de evaluación. Así pues, evaluar no es medir, no es sólo medir. Una puntuación no es una evaluación, sino un dato a utilizar. La medición nos proporciona unos datos que en sí mismos no significan nada. En este sentido, la medición es neutral, no implica ningún juicio de valor. El concepto de evaluación supera al de medida. Es imprescindible medir, de alguna manera, para evaluar al alumno, pero con sólo medir no se ha evaluado. Es preciso, además, analizar e

interpretar los resultados dentro de un cuadro de referencias y deducir conclusiones para una actuación educativa.

Por tanto, no todo el proceso de aprendizaje se debe centrar en la evaluación cuantitativa, como tampoco debemos desterrar dicha evaluación del quehacer diario de los profesores. La evaluación cuantitativa es muy útil cuando se quiere evaluar el producto final. Así, la evaluación de un alumno al final de curso con el objetivo de tomar decisiones sobre la superación de una materia o sobre su promoción o titulación, se debe realizar cuantitativamente.

Sin embargo, la evaluación del proceso de aprendizaje en sí mismo requiere una evaluación que respete los ritmos y capacidades de los alumnos y que les asesore sobre las posibles dificultades que vayan surgiendo con el objetivo de mejorar dicho proceso. Esto no se puede conseguir con tan sólo una calificación (método cuantitativo), se requiere de otro de tipo de método, el cualitativo, que explique las dificultades encontradas durante el proceso de aprendizaje y el por qué se llegó a esa calificación. Es decir, una evaluación que no se preocupe del ñcu§ntoòsino del ñc· moò

Por todo esto, creemos que ambos modelos (cuantitativo y cualitativo) deben coexistir y complementarse, utilizando uno u otro dependiendo de la finalidad de la evaluación. Si el objetivo de la evaluación es tomar las decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, los instrumentos cualitativos serán los más recomendables, ya que permiten la mejora del aprendizaje y la detección de las posibles dificultades de una manera más fiable que los cuantitativos. En cambio, si el objetivo de la evaluación es la toma de decisiones sobre la promoción o titulación, serán los métodos cuantitativos los que predominen sobre los cualitativos.

5.4.2.- Los puntos de corte.

Como se ha apuntado, medir el conocimiento no tiene por qué hacerse de manera exclusivamente cuantitativa. La variable para medir el rendimiento escolar, si nos situamos en la medición ordinal, debe clasificar a los sujetos según su rendimiento y ordenar dichas categorías indicando la distancia que hay entre ellas, y la escala INSUFICIENTE ï SUFICIENTE ï BIEN ï NOTABLE ï SOBRESALIENTE reúne los requisitos para medir de manera adecuada el rendimiento de un alumno.

Un problema que subyace a la hora de determinar las categorías de calificación es saber si un alumno ha adquirido la competencia para otorgarle una calificación u otra, es decir, qué aprendizajes se deben incluir en cada categoría. Aparte de distinguir entre calificados positiva y negativamente, dentro de aquéllos hay que distinguir entre las categorías de suficiente (5), bien (6), notable (7), notable (8), sobresaliente (9) y sobresaliente (10), tal y como exige la normativa.

El punto de corte implica establecer niveles diferenciales de calidad ligados a exigencias necesarias de efectividad educativa. Señala un límite en la medida efectuada, a partir del cual se toman decisiones. El punto de referencia del punto de corte podría estar en un criterio externo, similar a la validez criterial[64]; sin embargo, cuando el criterio mismo es interno, el referente es una puntuación mínima que asegure la suficiencia de los que la superan. Y permite incluir al alumno en una categoría u otra en función de su nivel de aprendizaje. En este caso la validación del punto de corte es una validación interna[65].

[64] La validez de criterio evalúa si una prueba refleja un cierto conjunto de habilidades o no. Para medir el criterio de validez de una prueba, los investigadores deben compararlo con variables ajenas a ella (criterios)

[65] El criterio interno será el indicador de logro, que no son más que concreciones de los criterios de evaluación que establece la normativa.

Existe una gran variedad de modelos o métodos para el establecimiento de un punto de corte, destacando los modelos de estado, modelos continuos basados en la teoría de la decisión, modelos de consecuencias educativas y modelos de compromiso; no obstante, estos modelos no se van a desarrollar por exceder las pretensiones de este trabajo. No obstante, para Berk (1980) ñtodos los m®todos implican alg¼n juicio subjetivo y no existe ninguno cient²ficamente preciso y completamente objetivoò En todo caso, la aceptaci· n de un punto de corte óptimo está relacionada siempre con el nivel de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, esto puede generar el problema de que el establecimiento del corte se convierta en un objetivo para los sujetos examinados. Así, dado que se debe informar a los sujetos previamente sobre los objetivos que tienen que alcanzar y sobre el establecimiento de qué objetivos se incluyen en cada una de las categorías de calificación, cabe la posibilidad de que los alumnos se acomoden a la categoría menor, pero que le permita superar el área o materia de la que se trate[66].

5.5.- ¿Cómo se debe evaluar por competencias?

Una verdadera enseñanza por competencias no es fácil de encajar en un currículo en el que la única referencia para evaluar a los alumnos son los criterios de evaluación de las disciplinas académicas en las que se organizan los contenidos. El llamado Aprendizaje Basado en Proyectos[67] (ABP), que parte de un problema/proyecto complejo e interdisciplinar, tendría un verdadero sentido en un currículo no compartimentado en disciplinas y centrado en las competencias básicas como único objetivo a conseguir por el alumnado.

[66] En este punto debemos recordar que esta problemática también se presenta en el modelo común de calificación. Determinados alumnos pueden saber qué "nota" pueden obtener en un examen previendo su calificación, que será la media aritmética de todas ellas. Es decir, si un alumno ha obtenido las calificaciones 5.1, 5.75 y 6.2 en sus exámenes, sabe que con un 3 aprobará la materia.

[67] El método de aprendizaje por proyectos (ABP) se fundamenta en la teoría constructivista del aprendizaje. Consiste en partir de los intereses de los alumnos para que planeen, desarrollen y evalúen investigaciones sobre temas reales pertenecientes a su contexto social, escolar, cultural, económico, natural, etc.; definir un problema y elaborar un plan para resolverlo. Mediante un enfoque globalizador de la enseñanza se trabajan temas que requieran un tratamiento interdisciplinar, con una participación autónoma, activa y protagonista de los alumnos, de manera que sean capaces de construir aprendizajes nuevos desde los conocimientos de los que partían y en base a los descubrimientos que van realizando en cada una de las fases de su proyecto, logrando así un aprendizaje significativo

Por tanto, para lograr una enseñanza por competencias lo más satisfactoria posible, teniendo en cuenta la actual estructura del currículo en España, se debe seguir una metodología acorde que favorezca un aprendizaje integral y holístico en la adquisición de dichas competencias. Es por este motivo por el que creemos necesario esbozar unas líneas generales a seguir para poder llevar a cabo con garantías el aprendizaje de las competencias básicas.

Con respecto a la evaluación, nuestra propuesta abarca los tres momentos de la evaluación establecidos con carácter general: inicial o diagnóstica, continua o formativa y final o sumativa.

a) Evaluación inicial

Tal y como dictamina la normativa[68] se debe realizar una evaluación cero o inicial. Nosotros creemos necesario hacerla no sólo al comienzo de cada uno de los cursos de la enseñanza básica, sino también al comienzo de cada unidad didáctica. Y ello porque, si el objetivo es contextualizar el proceso de enseñanza/aprendizaje, no puede olvidarse el nivel de partida del grupo de alumnos, porque a ese nivel se debe ajustar la programación del departamento.

El procedimiento a llevar a cabo consistiría en:

- Recogida de información de cada uno de los alumnos que configuran el grupo en dos momentos diferenciados:
  - Al principio de curso mediante los informes individualizados de evaluación preceptivos, observación sistemática de los alumnos en el aula y

[68] Artículo 4.1 de la Orden de 04 – 06 – 2007 de la Consejería de Educación de Educación y Ciencia por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria en Castilla la Mancha.

entrevistas sobre los aspectos que se consideren más relevantes del curso anterior.

- V Al comienzo de cada unidad didáctica mediante preguntas, debates y observación sistemática de los alumnos en clase sobre los objetivos (indicadores de logro) que se vayan a tratar en la Unidad Didáctica.

- o Una vez recogida la información, que no debe durar más de una semana en el caso del inicio del curso, se formularán juicios sobre el nivel de competencia curricular en la materia de cada alumno del grupo. En el caso de la unidad didáctica el proceso debe durar una sesión a lo sumo y servirá para detectar el nivel de conocimientos que tienen los alumnos sobre los indicadores que se vayan a trabajar con el fin de adaptar la metodología didáctica a la hora de desarrollar dicha unidad.

El proceso de evaluación inicial al comienzo del curso, aunque parece laborioso, si se planifica bien nos permitiría asentar las bases de un proceso de enseñanza-aprendizaje más científico y riguroso, además de disponer de mucha más información de los alumnos que nos va a resultar útil para ajustar mejor el acto didáctico y para informar más cualitativamente a padres y alumnos sobre la dinámica del aprendizaje. La evaluación inicial llevada a cabo antes de cada unidad nos ayudará a comprender las dificultades de los alumnos hacia la materia y a enfocarla didácticamente desde distintos puntos de vista.

b) Evaluación continua o formativa

Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje se recoge información que se analiza en las sesiones de evaluación y se traslada una síntesis a las familias. En estas sesiones de evaluación, el profesor proporcionará al tutor los aspectos positivos y mejorables en relación con los objetivos previstos para ese

período. En cada sesión de evaluación, el profesor-tutor hará constar los acuerdos alcanzados y las decisiones adoptadas, así como la información a transmitir a los padres y a cada alumno. Dicha información, que se realizará por escrito, versará sobre los aspectos que suponen un avance respecto al punto de partida, evitando la comparación con los compañeros del resto de la clase, y sobre el modo de superar las dificultades detectadas. Los modelos de comunicación a las familias serán establecidos por el centro.

En el contexto del proceso de evaluación continua, la valoración positiva del rendimiento de un alumno en una sesión de evaluación significará que ha alcanzado los objetivos programados y superado todas las dificultades mostradas anteriormente.

En coherencia con lo establecido por la normativa, el proceso de evaluación continua se debería llevar de la siguiente manera:

- Del conjunto de unidades didácticas se debe establecer una secuencia o temporalización, distribuyéndolas en cada uno de los tres trimestres que comprende cada curso.

- Una vez determinado el número de unidades correspondiente al trimestre, se elaborarán unas rúbricas para cada alumno. La labor del profesor consistirá en ir anotando cuando se inicia el aprendizaje de cada indicador y cuando se consigue.

- Con la información recogida y debidamente ordenada, se procede a realizar la sesión de evaluación en donde el profesor comentará al grupo de profesores todos los aspectos académicos relevantes en relación con el proceso de aprendizaje llevado a cabo. Deberá quedar meridianamente claro qué indicadores ha conseguido cada alumno, cuáles están parcialmente conseguidos y

cuáles no ha conseguido ni se prevé que pueda conseguir a corto plazo.

- Sintetizada la información anterior, el profesor-tutor la recogerá para informar a los padres y cada profesor la guardará para informar a los alumnos individualmente y para realizar el seguimiento para el próximo trimestre.

Con este procedimiento, el profesor tendrá mucha más información del alumno que si sólo realiza uno o dos exámenes a lo largo del trimestre y, lo más importante, esa información no la tendrá referida a los contenidos del examen, sino a los indicadores programados para el período en cuestión.

c) Evaluación final o sumativa

En secundaria obligatoria, en la sesión de evaluación referente a los dos primeros trimestres se decidirán las calificaciones parciales de las distintas materias, siendo la sesión correspondiente al tercer trimestre en la que se determine la calificación final del curso.

Como venimos diciendo, evaluar significa siempre comparar. En la evaluación sumativa o final la comparación se realiza entre la información que se ha obtenido de cada uno de los alumnos a lo largo del trimestre o del curso y los indicadores que se marcaron para ese periodo. El resultado de esta comparación nos permitirá emitir una calificación que podrá obtener un alumno establecida en cinco categorías: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente; en cada una de estas categorías hay que situar al alumno en el proceso de comparación, estableciendo, para ello, los puntos de corte correspondientes.

Esta forma de evaluar nos debe llevar a una metodología didáctica a seguir en el aula, vamos a establecer unas directrices generales que

consideramos acorde con nuestro sistema de calificación por competencias. Esta propuesta didáctica está basada en el Modelo Colaborativo (Medina, 2009), y se centra en los siguientes aspectos:

- TRABAJO COLABORATIVO
- PRINCIPIO DE ACTIVIDAD
- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
- AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL
- ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA

- TRABAJO COLABORATIVO: Es un aspecto fundamental en nuestro quehacer diario con los alumnos. La colaboración la entendemos entre profesores y alumnos y entre los alumnos de modo que se base en ñel trabajo en equipo, el clima social empático-cooperativo, el sistema de interacción de toma de decisiones en común y el liderazgo basado en la participaci· nò(Medina, 2009).

  El trabajo colaborativo se produce básicamente de dos formas:

  - Entre docente y discente. El profesor, tras una breve explicación, va atendiendo alumno por alumno las dificultades que encuentran para realizar las tareas y actividades problemáticas. Encontramos alumnos que han asimilado la breve explicación y que son autónomos para realizar su trabajo y alumnos que no han terminado de entender la explicación y se les individualiza ésta para su óptimo aprovechamiento. A los primeros se les entregan las soluciones de las actividades (si las hay)[69] para que las comprueben una vez finalizadas para que los alumnos lleven a cabo la labor de autoevaluación.

[69] En general, las actividades y algunas tareas tendrán soluciones cerradas. Otras tareas serán de solución abierta, por lo que el profesor deberá dar pautas a los alumnos para corregirlas.

V Entre discentes. Los alumnos autónomos están en condiciones de explicar a los que o han entendido la explicación algunos aspectos de la explicación. Dicho proceso favorece a ambas partes, los que ejercen de profesores (monitores) asimilan los conceptos a medida que los explican y los alumnos que no han entendido la explicación la van comprendiendo realizando las tareas con los primeros.

¶ PRINCIPIO DE ACTIVIDAD: El aprendizaje depende de los alumnos fundamentalmente, quienes los van descubriendo a su ritmo, en lugar de depender del impuesto por el profesor. A diferencia del aprendizaje pasivo, si por parte del profesor a la espera de que el alumno retenga los conceptos explicados, nosotros entendemos que el protagonista es el alumno y él es el que debe dirigir su propio aprendizaje, según las necesidades y el momento. A veces el descubrimiento del aprendizaje se llevará a cabo cometiendo errores y otras mediante el contacto directo con otros alumnos a través de debates. Para nosotros, el cómo llegan los alumnos a la respuesta es tan importante como la respuesta misma, porque descubren las razones que hay detrás de las conclusiones a las que llegaron.

Así pues, la participación del alumno es vital si pretendemos un verdadero aprendizaje por competencias. Dicha participación se confunde, a veces, con la colaboración, dándose situaciones en las que el profesor pasa a segundo plano siendo un mero espectador del debate y las aportaciones que se realizan. Es necesario, llegado este punto, que el profesor, al terminar dicho proceso, tome nota y resuma lo dicho en la clase, realizando una puesta en común sobre el tema debatido, con lo que el profesor guía al alumno para que se vaya abriendo camino.

¶ APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: Un principio muy importante es el aprendizaje significativo, que favoreceremos mediante:

- Las tareas que realizan los alumnos a través de las cuales se relacionan las competencias básicas con las experiencias que se pueden presentar en su vida para conseguir superarlas.

- La entrega de los objetivos (indicadores) que deben superar los alumnos en cada unidad didáctica antes del comienzo de ésta. Así, los alumnos saben de antemano lo que tienen que aprender.

- La realización de una evaluación inicial antes de cada unidad didáctica para ajustarla al nivel detectado en los alumnos. Además, antes del aprendizaje de un nuevo contenido preguntaremos a los alumnos con el fin de saber cuáles son los procedimientos y estrategias que necesitan consolidar.

- Tareas que interrelacionan las competencias básicas, conectando el nuevo aprendizaje con la estructura cognitiva del alumno, evitando los aprendizajes memorístico y con objeto de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo conocimiento y sus conocimientos previos.

¶ AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL: El alumno no debe recurrir al profesor ante la primera dificultad que le surja. En un primer momento intentará resolver dicha dificultad, utilizando los mecanismos que indique el profesor en la clase de manera general como son que vuelva a reflexionar o que solicite ayuda de un compañero. En un segundo momento, si persiste la dificultad deberá recurrir al profesor. Éste responderá al alumno asesorándole sobre la resolución del problema y nunca con la respuesta directa. Consideramos que el alumno debe aprender a aprender y ser consciente del proceso de aprendizaje y del momento en el cual se encuentra. Es fundamental que el alumno planifique su propio aprendizaje.

El alumno debe ser consciente de la importancia y de la necesidad del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste debe ser considerado como un acto humano más del que no está libre ni siquiera el profesor por lo que debe aceptarse como un mecanismo más de aprendizaje. Debemos inculcar al alumno que un error no supone un fracaso, sino la ventana a un inminente éxito. Mediante el error puede modificar su proceso de pensamiento y sus estructuras cognitivas.

¶ ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA: Como ya hemos comentado, el tiempo dedicado a la explicación debe ser muy breve. A este respecto, Medina (2009) afirma que:

> ñel esquema que el profesorado puede seguir para hacer de su práctica un ambiente de mejora continua será (mediante) la identificación del sistema metodológico integrado: presentación y explicación magistral, diseño de prácticas acordes con el sistema construido, estímulo del trabajo colaborativo, y selección de situaciones problemáticas características de la acción educadora en el momento actual y en anticipaci· n al futuroò

Esta metodología está basada en un sistema en el que se integra, a través de tareas basadas en las competencias básicas, el trabajo colaborativo y la selección de situaciones problemáticas características de la acción educadora en el momento actual y en anticipación al futuro. Esto se completa con intervenciones por parte del profesor muy breves y sintéticas ya que, si queremos un modelo que siga todos los principios que hemos expuesto, el alumno debe ser el que profundice e indague sobre los conceptos que no están suficientemente claros, siendo el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje-enseñanza. Después de esta indagación, si persisten las dificultades, debe solicitar la ayuda de un compañero antes que acudir al profesor. En el caso de no resolver sus dudas le realizan preguntas al alumno sobre el tema para saber dónde radica su dificultad provocando que la

explicación a ese alumno sea única e irrepetible, ya que otro alumno tendrá otro tipo de problemática en su proceso de aprendizaje. En el cuadro siguiente se sintetizan las propuestas metodológicas para un adecuado aprendizaje de las competencias básicas:

RESUMEN ASPECTOS PROPUESTA METODOLÓGICA

ASPECTOS	**CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA PROPUESTA**
Metodología	Basada en la participación y en la colaboración. Explicación muy breve y es el alumno el que lleva la iniciativa mediante su trabajo. Utilización, cada vez mayor, de materiales audiovisuales. Realización de tareas acordes con las experiencias que se pueden presentar en la vida del alumno. El mobiliario está en permanente modificación dependiendo de las necesidades del aula en cada momento.
Aspectos organizativos	Individualización de la enseñanza mediante explicaciones a cada alumno que las necesite. Los alumnos modifican su lugar en la clase dependiendo de las necesidades del momento.
Currículo	El profesor entrega al alumno los objetivos didácticos (indicadores) de cada unidad didáctica y los discute con ellos mediante un debate en la sesión inicial. La contextualización de la enseñanza se realiza mediante tareas contextualizadas.
Evaluación	Gira en torno a la evaluación continua. La evaluación inicial es básica debido a que los objetivos se modificarán en función del nivel de partida de los alumnos. Se evalúan las competencias y las materias.

Tabla nº10

Fuente: Elaboración propia

ñLoco es aquél que, haciendo siempre lo mismo espera resultados distintosò

Albert Eintein

CAPÍTULO 6.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

6.1.- Introducción: Competencias y evaluación

Como ya indicamos, las competencias básicas se originaron en el mundo laboral y empresarial, introduciéndose décadas después en los sistemas educativos nacionales a través de la formación profesional hasta llegar a la educación obligatoria.

El enfoque de las competencias pretende ser holístico en el que se integren los conocimientos (ñaprender a conocerò) y se enfoquen hacia la pr§ctica (ñaprender a hacerò), pero sin olvidar el tratamiento de las actitudes, tanto hacia la sociedad (ñaprender a convivirò) como hacia uno mismo (ñaprender a serò).

Las competencias de la educación obligatoria las denominamos básicas ya que se considera que son las imprescindibles para que un estudiante al finalizar su educación obligatoria se pueda incorporar a la vida adulta con garantías de éxito en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser

humano en la sociedad actual: económico, laboral, social o tecnológico, manteniendo el aprendizaje durante toda la vida.

En el contexto internacional, las competencias básicas (o clave) las definió la OCDE, las adoptó la Unión Europea y posteriormente recomendó su incorporación a los sistemas educativos de los países miembros. En España se introducen como un elemento más del currículo mediante la LOE (2006) y se han mantenido, con algunas diferencias en la LOMCE (2013), con el nombre de competencias clave, o tan solo competencias.

Con respecto a la evaluación, apostamos por una evaluación criterial con tres momentos diferenciados: inicial, al comienzo del curso o de cada unidad didáctica; continua, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; y final en la que se valora el producto y se toman decisiones, entre otras, sobre la promoción o titulación de alumnos.

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) las competencias básicas se deben evaluar, ya que constituyen un elemento más del currículo comparable a los objetivos de etapa, pero no menciona ninguna manera de llevarla a cabo ni las relaciona con el resto de elementos del currículo.

Según Casanova (2012) resultaría más sencillo desarrollar un currículo por competencias si se cumpliese alguna de las dos condiciones siguientes:

- La existencia de un currículo integrado que se desarrollaría en torno a proyectos de trabajo o tareas de interés para los alumnos a partir de los cuales se propondrían unos objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- La formulación de los objetivos de etapa en términos de competencias. De esta forma la relación entre los elementos curriculares ñcl§sicosò y las competencias básicas estaría mucho más clara.

Estas dos condiciones no se tienen en cuenta en el currículo actual por lo que nos surgen dudas e interrogantes en relación a las competencias básicas:

- ¿Qué instrumentos son necesarios para su evaluación?
- ¿Se evalúan de manera diferente a las materias?
- ¿Todas las materias tienen el mismo peso en la evaluación de las competencias básicas?
- ¿Qué elementos debo tener en cuenta a la hora de evaluarlas?
- ¿Qué consecuencias tiene para los alumnos la evaluación de las competencias básicas en términos de titulación o promoción?
- ¿Se deben evaluar solo las competencias o también las materias?
- ¿Cómo se concreta la calificación de las competencias básicas?

En este capítulo vamos a dar respuesta a estas y otras cuestiones que surjan con especial atención a la referida a la calificación de las competencias básicas, objetivo esencial de este trabajo.

6.2.- ¿Cómo trata la normativa la evaluación de las competencias básicas?

6.2.1.- Las competencias básicas en la LOE

En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se habla de la relación entre las competencias básicas y las etapas de educación primaria y secundaria en los siguientes t®rminos: ñUna de las novedades de la ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo

de esta etapaò Y a¶ade: ñOtra evaluaci· n similar se llevar§ a cabo al finalizar el segundo curso de la Educaci· n Secundaria Obligatoriaò

Esta Evaluación Diagnóstico[70] era de carácter formativo y orientador para el centro de carácter informativo para las familias y la comunidad educativa y no tenía efectos académicos. Sus objetivos eran: (artículo 29 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

- Valorar el nivel de dominio por parte del alumnado de las competencias básicas.
- Identificar aquellos factores del entorno y de los procesos de enseñanzas y aprendizaje.
- Ayudar a los centros docentes a evaluar su práctica y orientar los procesos de mejora.
- Informar a la comunidad educativa.
- Ofrecer al profesorado modelos de evaluación de competencias.
- Facilitar información para orientar las políticas educativas.

Aunque esta evaluación, en algunos territorios ha podido desvirtuarse respecto a la idea inicial[71], hay que reconocer que ha acercado al docente a las competencias básicas, familiarizándose con ellas y ha permitido una continuidad y generalización de las pruebas PISA que se realizan cada dos años, aunque no se impliquen todas las Comunidades Autónomas.

[70] El artículo 21 de la LOE referente a la Evaluación de diagnóstico dice: *á ! t ŦλY1·tλÎ I·ℕ Ŝf ăŜƎdzyŘ2 ŎλŎt2 ŘŜ la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones ƎŜyŜℕI·tŜă ŘŜ ŘλI·Ǝy5ăűλŎ2 IjdzŜ ăŜ ŜăűI·ōtŜŎŜy´Ŝy´Ŝf I·ℕűℕŎdztf2 мпп⌀м ŘŜ ŜăűI· [Ŝëé⌀*

[71] Según ARREAZA BERBERIDE, F. (2012) en algunas Comunidades Autónomas, como Castilla la Mancha, la Evaluación de Diagnóstico se desvirtuó por la reducción de contenido, ya que en las pruebas de los años 2012 y 2013 se excluyeron todas las Competencias básicas salvo algunas destrezas de la Competencia en Comunicación lingüística en castellano y en una lengua extranjera y de la Competencia Matemática, y por ausencia de asesoramiento.

En la tabla siguiente se resume la referencia que la LOE hace a la evaluación de las competencias básicas:

LAS EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LOE

ARTÍCULO	***ETAPA EDUCATIVA***	***CONTENIDO***
20.2	Primaria	El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.
20.4	Primaria	En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.
28.2	ESO	Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
31.1	ESO	Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla nº11

Fuente: Elaboración propia

Como vemos, la LOE establece como condición necesaria y suficiente la superación de las competencias básicas tanto para el paso de un ciclo a otro en la Educación Primaria como para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria; no obstante, no las considera para la promoción de curso en la ESO, ya que sólo menciona los objetivos de cada materia a efectos de promoción. Sin embargo, la LOMCE sí hace referencia las competencias básicas para la promoción de curso en la ESO.

Mayor concreción de cómo evaluar las competencias básicas se establece en los Reales Decretos de enseñanzas Mínimas, en los Decretos de evaluación y en las Órdenes de evaluación de las distintas Comunidades Autónomas (en nuestro caso Castilla la Mancha), que resumimos en la siguiente tabla:

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA NORMATIVA QUE DESARROLLA LA LOE

NORMATIVA (Etapa Educativa)	***CONTENIDO***
R.D. 1513/2006 (Primaria)	Artículo 9.3 Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.
	Artículo 10.2 Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez.
	Artículo 10.4 Se accederá a la Educación secundaria obligatoria si se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez.
R.D. 1631/2007 (ESO)	Artículo 10.3 Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos
	Artículo 15.1 Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
Orden de 4 de junio de 2007 de evaluación en Educación Primaria	Artículo Tercero.2 La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.
Orden de 4 de junio de 2007 de evaluación en Educación Secundaria Obligatoria	Artículo Tercero.2 El profesorado evaluará al alumnado teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo. Los criterios de evaluación de las materias permitirán valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de los objetivos.

Tabla nº12

Fuente: Elaboración propia

En la LOE son los criterios de evaluación de las materias los que permitirán evaluar éstas y las competencias básicas de los alumnos, aunque la normativa carece de una definición operativa que determine la manera de relacionar los elementos del currículo y poder así evaluar dichas competencias. Esta interrelación de los elementos curriculares se ha dejado como una responsabilidad de los centros, que debían realizar, desde la obtención de los indicadores hasta su relación con las competencias básicas, así como la elaboración de las tareas que sirvan de elemento vehicular de todo el proceso.

6.2.2.- Las competencias básicas en la LOMCE

Si la LOE introducía el término de Evaluación Diagnóstico, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE, 2013) lo sustituye por otro: la evaluación externa individualizada[72], que son pruebas centradas en el nivel de adquisición de las competencias y se realizarán en 3º de Primaria y al finalizar cada una de las etapas educativas. Las dos primeras (en 3º y 6º de Primaria) tendr§n un ñcar§cter formativo y de diagn·sticoò[73]. La de 3º de Primaria comprobará el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística y matemática y la de 6º comprobará el grado de adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística, de la Competencia Matemática y de las competencias en Ciencia y Tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

El resultado de esta evaluación se expresará en niveles y en un informe que ñser§ entregado a los padres, madres o tutores legales, y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnasò[74]. En Educación

[72] Según el preámbulo de dicha Ley "las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE".

[73] Hay que subrayar que a pesar de este carácter formativo y diagnóstico que le otorga la Ley a esta evaluación externa, en el artículo 20.2 se indica que el resultado obtenido en esta prueba podría tomarse en consideración a la hora de repetir curso.

[74] Artículo 29 de la LOMCE: "*Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoriaé.*

Secundaria Obligatoria se realizará una evaluación final de etapa al acabar 4º de ESO en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las materias cursadas por el alumno.

Se establece que se superará la prueba si la nota es igual o superior a 5 sobre 10 y como condición necesaria y suficiente que se supere dicha prueba para obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (artículo 31.1), teniendo un peso del 30% el resultado de esta evaluación final externa en la nota final del alumno. Por lo que esta prueba no tiene carácter orientador y por algún sector docente se la entiende como una reválida al tener un carácter selectivo.

Según la citada ley, estas evaluaciones tienen una doble pretensión: por un lado ñgarantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados conforme el título pretendidoò, y orientarlos en sus ñdecisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente poseanò, y por otro, homogeneizar para toda Espa¶a los niveles de exigencia requeridos introduciendo elementos de ñcerteza, objetividad y comparabilidad de resultadosò.

A este respecto, en los Reales Decretos de Enseñanzas Básicas[75] se dice que los est§ndares de aprendizaje evaluables ñcontribuyen y facilitan el dise¶o de pruebas estandarizadas y comparablesò, lo que hace pensar que estos estándares serán lo que se evalúe en dichas pruebas. Esto está siendo duramente criticado por varios autores en el sentido de que la evaluación individualizada podría quedar reducida a enseñar para superar las pruebas externas, cercenando así el poder integrador y global que posee la evaluación por competencias.

[75] Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

En este sentido, para Bolívar, A. (2015)[76] existe una "contradicción en el modelo curricular de la LOMCE, donde confluyen dos **tradiciones** contradictorias. Por una parte, en el más acendrado neoconservadurismo, determinar hasta niveles increíbles lo que los alumnos han de saber y de lo que serán examinados en las pruebas externas; de otra, la perspectiva de la Agenda europea ("ET 2020"), que *exige un planteamiento integrado que recoja las competencias clave*". Según el autor, debido a la demanda social y a que los resultados de la prueba externa serán determinantes para los rankings entre centros, se acabará imponiendo la primera opción. Como ejemplo está la Evaluación Externa de tercero de Primaria publicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que, según Rafael Feito (2015)[77], *por mucho que insista en ello el INEE, no es una evaluación de competencias. Lo es, en todo caso, de contenidos curriculares. De hecho, la propia web del INEE se delata a sí misma: los modelos de referencia de la prueba son el TIMSS y el PIRLS y no el PISA*".

La LOMCE establece que la evaluación de las competencias se realizará de la siguiente manera:

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LOMCE

ARTÍCULO	***ETAPA EDUCATIVA***	***CONTENIDO***
20.2	PRIMARIA	El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria.
20.3	PRIMARIA	Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan

[76] Artículo "¿Evaluación por competencias clave o por estándares?" (9 – 2 – 15) extraído del blog www.blogcanaleducacion.es

[77] Artículo "Pruebas externas de tercero de primaria. Gato por liebre. La evaluación externa de tercero de primaria ya está aquí" (7 – 1 – 15) extraído del blog www.rfeito.blogspot.com.es

		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.
21.1	PRIMARIA	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.
28.2	SECUNDARIA	Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno o alumna respectivo, atendiendo al logro de los objetivos y al grado de adquisición de las competencias correspondientes.
29.1	SECUNDARIA	Al finalizar el cuarto curso, los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las siguientes materias: a) Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo Biología y Geología y Física y Química, de las que el alumno o alumna será evaluado si las escoge entre las materias de opción, según se indica en el párrafo siguiente. b) Dos de las materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cuarto curso. c) Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física, Religión, o Valores Éticos.

Tabla nº13

Fuente: Elaboración propia

En los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, se concreta que la evaluación de las competencias clave se realizará en referencia a los criterios de evaluación y, más concretamente a los estándares de aprendizaje evaluables:

NORMATIVA (Etapa Educativa)	***CONTENIDO***
Real Decreto 126/2014 (Primaria)	Artículo 11.1 El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos de la etapa o los que correspondan al curso realizado, y que ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes
	Artículo 12.1 Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las asignaturas de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este Real Decreto.
Real Decreto 1105/2014 (Secundaria)	Artículo 20.1 Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II a este real decreto.
	Artículo 22.1 Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno o alumna respectivo, atendiendo al logro de los objetivos de la etapa y al grado de adquisición de las competencias correspondientes.
Decreto de currículo 54/2014 [78](Primaria)	Artículo 9.2 Los criterios de evaluación son los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las áreas de cada bloque, y en las evaluaciones individualizadas que se describen en el artículo 10 del presente decreto. La aplicación concreta de los criterios de evaluación se realiza mediante los estándares de aprendizaje evaluables. Ambos elementos curriculares se describen para cada área y curso en los anexos I y II de este decreto.
	Artículo 11.2 El alumnado accederá al curso o etapa siguiente, siempre que se considere que ha logrado los objetivos de la etapa o los del curso realizado y que ha alcanzado el grado adecuado de adquisición de las competencias correspondientes.
Orden de 05/08/2014 (Primaria)[30]	Artículo 13.4 Los referentes de la evaluación de aprendizajes son los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables definidos en el currículo y en las programaciones didácticas para cada una de las áreas y cursos de la etapa.

Tabla nº14

Fuente: Elaboración propia

[78] Normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha

Dentro de las modificaciones que realiza la LOMCE en relación a la evaluación de las competencias clave o básicas, podemos destacar la disposición adicional trigésimo quinta sobre la ñIntegraci· n de las competencias en el curr²culoò Seg¼n esta disposici· n:

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica.

A estos efectos, se aprobó la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Los artículos más relevantes se presenta en la siguiente tabla:

ORDEN ECD 65/2015 EN CUANTO A EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS[79]

ARTÍCULO	***CONTENIDO***
PREÁMBULO	Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Esta vinculación favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporaci· n en la sociedadò
5.5	Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.
5.6	El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que

[79] B.O.E. núm. 25 del Jueves 29 de enero de 2015 Sec. I. Pág. 6986.

	los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.
5.7	Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.
7.1	Tanto en la evaluación continua en los diferentes cursos como en las evaluaciones finales en las diferentes etapas educativas, deberá tenerse en cuenta el grado de dominio de las competencias correspondientes a la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a través de procedimientos de evaluación e instrumentos de obtención de datos que ofrezcan validez y fiabilidad en la identificación de los aprendizajes adquiridos. Por ello, para poder evaluar las competencias es necesario elegir, siempre que sea posible, estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizando sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes.
7.2	Han de establecerse las relaciones de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias a las que contribuyen, para lograr la evaluación de los niveles de desempeño competenciales alcanzados por el alumnado.
7.3	La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador.
7.4	Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación. Estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.
7.6	El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación. En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente.
7.7	Las evaluaciones externas de fin de etapa previstas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tendrán en cuenta, tanto en su diseño como en su evaluación los estándares de aprendizaje evaluable del currículo.

Tabla nº15

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de los artículos precedentes podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Según lo dispuesto en los artículos 5.5 y 7.2 de la citada Orden Ministerial, las competencias se deben relacionar con los estándares de aprendizaje y será a través de ellos cuando se pueda determinar el grado de domino de las competencias. A pesar de este artículo la definición operativa de cada competencia (relación de los estándares de evaluación con las competencias básicas) se sigue delegando en los departamentos didácticos en aras a la autonomía de los centros.
- Los artículos 5.6 y 5.7 se refieren a lo determinado en el Proyecto Atlántida y el Proyecto COMBAS; es decir, el ñperfil de §rea/materiaò y el ñperfil de competenciaò. El primero detalla los aprendizajes que se requieren en cada materia mediante los estándares de aprendizaje evaluables y el perfil de competencia establece el conjunto de áreas o materias que se trabajan en cada competencia, aspecto que también se deja para que se elabore por los centros.
- Las competencias se relacionan con todos los elementos del currículo, no sólo con los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje, sino con los contenidos de cada área/materia y con los objetivos de etapa.
- La Orden también establece directrices en cuanto a los procedimientos e instrumentos de evaluación en los artículos 7.1, 7.4 y 7.6. Se habla del uso de rúbricas o escalas de valoración y de la utilización de otros sistemas de evaluación aparte de los exámenes: portafolios, protocolos de registro o trabajos, que se aconseja se incluyan dentro de la evaluación de los alumnos.

Todas estas interrelaciones entre los elementos curriculares deben concretarse, ya sea por las administraciones educativas o por los centros, para poder llevar a cabo una evaluación por competencias. Según indica la orden en su disposici· n final segunda se ñdesarrollar§n estrategias para la consecuci· n,

integración y evaluación de las competencias que permitan ilustrar la elaboración de las programaciones did§cticas y procedimientos de evaluaci· nò

6.3.- CÓMO EVALUAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La introducción de las competencias básicas en el currículo implica un cambio que afecta a todos los aspectos que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje incluido, como no, el de la evaluación. Como apuntan Bolívar, A., Moya, J., Tiana, A. en AA. VV., 2013, estos cambios no significan una ruptura con lo establecido hasta ahora, sino adaptar los modelos actuales desechando las malas praxis y modificando las ya existentes mediante la introducción de nuevos elementos.

Y es que la evaluación de las competencias se encuentra en un escenario de ñprogreso, pero problem§tico, por la amplitud y evoluci· n de este ámbito, así como por su sentido, la necesaria integralidad, multidimensionalidad y complementariedad para constatar el dominio global de cada competencia, teniendo en cuenta la interrelación, armonización y oportunidad de logroò (Medina Rivilla, A.; Dom²nguez Garrido, M. C.; S§nchez Romero, C., 2013). Nosotros pretendemos abordar parte de dicho problema (la calificación) afrontándolo de la manera más sencilla, coherente y rigurosa posible.

Como en todo proceso de evaluación, en la evaluación por competencias se deben establecen cuatro fases: obtención de la información; valoración de la información y formulación de juicios; toma de decisiones; y comunicación de los resultados de la evaluación. Estos son los ejes fundamentales que seguiremos en el presente capítulo:

1. **Obtención de la información.** Para extraer la información lo primero que se debe tener claro es qué tipo de información necesitamos. La respuesta la obtendremos mediante la extracción de los indicadores de logro de cada uno de los criterios de

evaluación de las materias. Cada indicador nos dirá exactamente lo que queremos evaluar y estableceremos una serie de técnicas e instrumentos de recogida de datos para cada uno, que canalizaremos a través de las tareas.

De este proceso, obtendremos dos documentos que nos relacionarán el perfil de materia: indicadores de cada criterio de evaluación para cada materia; y el perfil de competencia: indicadores de cada competencia básica. Estos documentos relacionan criterios de evaluación, contenidos y competencias básicas.

2. **La valoración de la información y formulación de juicios**. Una vez extraídos los indicadores de los criterios de evaluación, relacionarlos con las competencias y establecer un sistema de recogida de información a través de las tareas de cada unidad didáctica, el siguiente paso es analizar esa información, valorarla y clasificarla en función de los juicios realizados. La valoración de la información se realizará a través de lo que hemos denominado puntos de corte, cuyo proceso de elaboración se llevará a cabo en el capítulo de la calificación.

3. En tercer lugar procederemos a la **toma de decisiones** extraída de la información recogida y analizada: elaboración de PTIs, promoci· n, titulaci· né , cuyo desarrollo se expondr§ posteriormente.

4. Por último se procederá a **comunicar los resultados a los alumnos y a las familias**. Se sustituir§n los c§sicos ñboletines de notasò, uniformes para todos los alumnos y con escasa información de tipo cualitativo, por documentos individualizados en los que se detalla lo que el alumno ha superado y lo que no en cada materia y su evolución con respecto a las competencias básicas que debe superar al término de la etapa educativa.

6.3.1.- Aportación de las competencias básicas a las materias.

Las competencias básicas constituyen, junto a los objetivos, la meta que deben alcanzar los alumnos en las etapas de educación obligatorias. Se trata, pues, de comprobar que el alumnado alcanza los objetivos de etapa mediante el desarrollo de las competencias básicas que se alcanzan por medio de la consecución de los criterios de evaluación de cada una de las materias.

RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS BÁSICAS, OBJETIVOS DE ETAPA Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Figura nº18

Fuente: Elaboración propia

Esto nos permite concluir que, si un alumno consigue las competencias básicas en una etapa educativa, se puede afirmar que ha superado los objetivos de esa etapa. La relación entre objetivos de etapa y competencias básicas, aunque se podría considerar poco útil desde el punto de vista de la praxis evaluadora, sí que la consideramos apropiada y útil desde un punto de vista teórico, porque aporta coherencia a la teoría curricular. .

Así, si consideramos las ocho competencias básicas establecidas en la LOE:

CCL - Competencia en comunicación lingüística

CM - Competencia matemática

CIMF - Competencia en la interacción con el mundo físico

TICD - Tratamiento de la Información y competencia digital.

CSC - Competencia social y ciudadana

CCA - Competencia cultural y artística.

CAA - Competencia para aprender a aprender

AIP - Autonomía e iniciativa personal

Y los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la misma Ley Orgánica de Educación:

A. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural e intercultural; y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
B. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
C. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

D. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
E. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
F. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
G. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
H. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura y desarrollar el hábito y el gusto por la lectura.
I. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada en situaciones de comunicación y desarrollar actitudes de interés y respeto ante la diversidad de lenguas.
J. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
K. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerno y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social así como conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales

relacionados con la salud y la calidad de vida personal así como del consumo responsable y sostenible.

L. Conocer y asumir los principios del desarrollo sostenible y su repercusión para toda la sociedad, valorar críticamente el uso del entorno natural, y adquirir hábitos de cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

M. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

N. Adquirir una preparación básica para la incorporación profesional y aplicar los conocimientos adquiridos como orientación para la futura integración en el mundo académico y laboral.

Podemos establecer las siguientes relaciones:

RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ESO

COMPETENCIA BÁSICA	OBJETIVO GENERAL DE ETAPA
CCL	H, I, M
CM	F
CIMF	F, L
TICD	E, N
CSC	A, C, D, K
CCA	J, M
CAA	B, G
AIP	B, D, G, K, L, N

Tabla nº16

Fuente: Rodríguez Laguía, F. J. (coord.), 2010

De la tabla anterior se pueden extraer algunas conclusiones como:

a) La relación de una competencia con un objetivo: el de la Competencia Matemática con el objetivo F.
b) Hay algunos objetivos que están vinculados también en exclusiva a una competencia: los objetivos H e I sólo se relacionan con la Competencia en Comunicación Lingüística, al igual que los objetivos A y C que sólo aparecen relacionados con la Competencia Social y Ciudadana.
c) Los objetivo E y N sólo se relacionan con el Tratamiento de la Información y Competencia Digital y los objetivos J y M están relacionados únicamente con la Competencia Cultural y Artística. En oposición a esto es reseñable la relación de la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal con casi la mitad de los objetivos de la etapa (seis de trece). Esta última relación parece razonable debido a que el desarrollo de esta competencia es importante para los alumnos de esta etapa educativa.

Respecto a los objetivos de materia establecidos en los decretos de currículo de la LOE sucede algo análogo a lo expresado en relación a los objetivos de etapa. Los objetivos de materia están definidos también en términos de capacidades que se consiguen con el dominio de los criterios de evaluación, por lo que, a efectos de la práctica evaluadora, la superación de los criterios de evaluación supone la consecución de los objetivos de materia, ya que no se especifica en el currículo que dichos objetivos condicionen la superación de la materia. No obstante, desde un punto de vista teórico puede resultar interesante una relación de los objetivos de materia con las competencias básicas. Por eso, vamos a considerar la materia de matemáticas como ejemplo[80] y expondremos las relaciones entre las competencias básicas, los objetivos de etapa y los de materia.

Los objetivos generales de la materia de matemáticas presentes en el Decreto 69/2007 de 29 ï 5 ï 2007 por el que se establece y ordena el currículo

[80] Algo análogo se puede realizar de todas las materias, aunque no lo hacemos por considerar que se excede de las pretensiones del presente trabajo.

de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha, son:

1. Utilizar el lenguaje y modos de razonamiento y argumentación matemática en los procesos científicos para reconocer, cuantificar, analizar y resolver situaciones reales.
2. Identificar las formas y relaciones espaciales que se presentan en la vida cotidiana, analizar las propiedades y relaciones geométricas implicadas y ser sensible a la belleza que generan al tiempo que estimulan la creatividad y la imaginación.
3. Analizar relaciones funcionales dadas en forma de tablas o gráficas para interpretar fenómenos sociales, físicos, económicos y naturales presentes en la vida cotidiana y el mundo de la información.
4. Emplear los métodos y procedimientos estadísticos y probabilísticos para enjuiciar la realidad o las informaciones que de ella ofrecen los medios de comunicación, la publicidad, Internet u otras fuentes de información; analizar críticamente la función que desempeñan y valorar su aportación para una mejor comprensión de los mensajes.
5. Resolver problemas de la vida cotidiana utilizando estrategias, procedimientos y recursos matemáticos, valorando la conveniencia de los mismos en función del análisis de los resultados y utilizar estrategias personales demostrando confianza en la propia competencia y una actitud positiva hacia una respuesta rigurosa ante estas situaciones.
6. Utilizar de forma adecuada los distintos medios tecnológicos (calculadoras, ordenadores, etc.) tanto para realizar cálculos como para buscar, tratar y representar informaciones de índole diversa y también como ayuda en el aprendizaje.
7. Valorar las Matemáticas como parte integrante de la cultura histórica y actual, y aplicar las competencias matemáticas adquiridas como herramienta de aprendizaje para el conjunto de las materias y para analizar y valorar fenómenos sociales como la

diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.

Se pueden establecer las siguientes relaciones:

RELACIÓN ENTRE LASCOMPETENCIAS BÁSICAS, LOS OBJETIVOS DE LA ESO Y LOS OBJETIVOS DE LA MATERIA DE MATEMÁTICAS[81]

COMPETENCIAS BÁSICAS				OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA				OBJETIVOS GENERALES DE MATERIA
CSC	CAA / AIP	CM	CIMF	A	B	F	F	1
								2
			TICD				E	3
			TICD				E	4
			CIMF				F	
			TICD				E	5
			CM / CIMF				F	
			AIP / CAA				G	
			TICD				E	6
			CSC				C	7
			CSC / AIP				D	
			AIP / CAA				G	
			CCA				J	
			AIP / CSC				K	
			CIM / AIP				L	
			CCA / CCL				M	

Tabla nº17

Fuente: Elaboración propia basado en Rodríguez Laguía, F. J. (coord.), 2010

[81] Algunas conclusiones que podemos extraer de este cuadro con respecto a las competencias básicas es que las que más están relacionada con las matemáticas en la ESO debido a las relaciones anteriores son la Social y Ciudadana, Aprender a Aprender y Autonomía e Iniciativa Personal, aparte de la Competencia Matemática. Respecto a la relación entre objetivos, el objetivo de materia 7 es el que presenta una relación más intensa y directa con los objetivos generales de etapa. Hay objetivos de materia que se relacionan con tres de etapa, esto ocurre con los objetivos 3 y 6, que presentan relación con los objetivos A, B y E, al igual que los objetivos de materia 1 y 2, que presentan relación con los objetivos de etapa A, B y F. Los objetivos generales de etapa con los que más se relaciona la materia de Matemáticas son el A, B, C y D. A estos objetivos les siguen el E y el F.

La segunda conclusión es que los criterios de evaluación de las materias establecen lo que se debe aprender y para superar o no dicha materia. Pero en este punto nos surgen varios interrogantes ¿qué criterios o qué materias están ligadas a qué competencias?, ¿todas las materias desarrollan todas las competencias básicas?, ¿hasta qué punto el dominio de los criterios de evaluación de las materias implica alcanzar las competencias básicas?

Parece que la respuesta es clara, ya que no todas las materias contribuyen de la misma manera al desarrollo de las competencias básicas, así como no todas las competencias básicas son tratadas de igual forma en todas las materias. Como hemos visto en las tablas anteriores hay tres competencias que encontramos en todas las materias: la Competencia Social y Ciudadana, la Competencia Aprender a Aprender y la de Iniciativa y Autonomía Personal, que son las competencias denominadas transversales debido a su importancia en el desarrollo del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Las materias Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas son las que más criterios de evaluación (y por tanto indicadores) aportan a la competencia lingüística y matemática respectivamente. Pero no serán las únicas, ya que por ejemplo, en la materia de Matemáticas un criterio de evaluación que se refiera a la resolución de problemas desarrolla también la competencia lingüística, porque el alumno debe comprender el texto del problema para analizarlo y buscar estrategias de resolución.

Para corroborar esto, existen diversos textos[82] sobre la aportación de las competencias básicas a las materias (lo que llamaremos perfil de competencia). Uno de los más rigurosos fue el realizado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIE)[83], que se basó en datos

[82] Marchena González (2008); Polo, I. (2012) y Turrado López, A. M., López Aguilar, E., Bernabéu Morón, N. (2013) entre otros.
[83] Turrado López, A. M., López Aguilar, E., Bernabéu Morón, N. (2013)

procedentes de 150 centros de todas las Comunidades Autónomas, Ceuta y Melilla[84], estableciendo la siguiente relación:

APORTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A CADA MATERIA

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATERIAS	
	CURSOS 1º Y 3º ESO	CURSO 4º ESO
Competencia en comunicación lingüística	Lengua castellana y literatura 48,02% Lengua extranjera 27,12% Ciencias de la naturaleza 11,30% CCSS 6,21% Matemáticas 3,95% Educación física 3,39%	Lengua extranjera 26,15% Lengua castellana y literatura 24,62% Educación ético-cívica 18,46% CCSS, geografía e historia 18,46% Matemáticas 10,77% Educación física 1,54%
Competencia matemática	Matemáticas 76,47% Ciencias de la naturaleza 20,59% CCSS 2,94%	Matemáticas 90,70% CCSS, geografía e historia 9,30%
Competencia en la interacción con el mundo físico	Ciencias de la naturaleza 53,10% CCSS, geografía e historia 25,66% Educación física 19,47% Matemáticas 1,77%	Educación física 65,22% Matemáticas 26,09% CCSS, geografía e historia 8,70%
Tratamiento de la Información y competencia digital.	Lengua castellana y literatura 30,88% Matemáticas 27,94% Lengua extranjera 20,59% CCSS, geografía e historia 11,76% Ciencias de la naturaleza 8,82%	Matemáticas 46,15% Lengua extranjera 23,08% Lengua castellana y literatura 15,38% CCSS, geografía e historia 15,38%
Competencia social y ciudadana	CCSS 43,17% Lengua extranjera 15,83% Lengua castellana y literatura 14,39% Educación física 12,95% Ciencias de la naturaleza 9,35% Matemáticas 4,32%	CCSS, geografía e historia 35,00% Educación ético-cívica 35,00% Lengua extranjera 11,25% Lengua castellana y literatura 8,75% Educación física 6,25% Matemáticas 3,75%
Competencia	Lengua castellana y literatura	Lengua castellana y

[84] En este estudio se omitieron las materias que podrían alterar el perfil de la competencia y la coherencia de los resultados a lo largo de las diferentes etapas, ya fuera por su carácter optativo, porque sólo se deban impartir en determinados cursos o, en caso del cuarto curso de ESO porque, aun siendo obligatorias, dependan de la elección del alumnado.

cultural y artística	63,83% Lengua extranjera 12,77% CCSS 8,51% Educación física 8,51% Matemáticas 6,38%	literatura 62,50% Lengua extranjera 12,50% CCSS, geografía e historia 12,50% Educación física 12,50%
Competencia para aprender a aprender	Lengua castellana y literatura 25,23% Ciencias de la naturaleza 20,56% Lengua extranjera 18,69% CCSS 13,08% Educación física 12,15% Matemáticas 10,28%	Matemáticas 28,79% Educación ético-cívica 22,73% CCSS, geografía e historia 15,15% Educación física 13,64% Lengua castellana y literatura 10,61% Lengua extranjera 9,09%
Autonomía e iniciativa personal	Ciencias de la naturaleza 38,30% CCSS 21,28% Educación física 13,83% Matemáticas 11,70% Lengua extranjera 10,64% Lengua castellana y literatura 4,26%	Educación física 22,08% Matemáticas 20,78% CCSS, geografía e historia 16,88% Educación ético-cívica 14,29% Lengua castellana y literatura 12,99% Lengua extranjera 12,99%

Tabla nº18

Fuente: Turrado López, A. M., López Aguilar, E., Bernabéu Morón, N. (2013)

El objetivo de este estudio era doble: ofrecer al profesorado un conocimiento más profundo sobre las competencias básicas de cara a su trabajo en el aula y poder alcanzar un mayor éxito escolar y en segundo lugar ayudar a las administraciones educativas a observar en qué medida la normativa tiene en cuenta la integración de las competencias básicas en los currículos. Se establece la relación de los criterios de evaluación de las materias y las competencias básicas mediante los perfiles de materia y de competencia. Los porcentajes indican el peso que cada competencia tiene en las diferentes materias de una etapa educativa (sólo incluimos la ESO). El peso de cada competencia se ha obtenido mediante la división del número de veces

que una determinada competencia aparece relacionada con los indicadores de evaluación de un área-materia, entre el número total de veces que esta competencia aparece en la etapa:

$$\frac{\text{Nº de veces que aparece relacionada la competencia con los indicadores de evaluación de un área-materia}}{\text{Nº de veces que aparece la competencia en la etapa}}$$

Una conclusión, ya citada, que se puede extraer de esta tabla es que no todas las materias contribuyen de la misma manera al desarrollo de las competencias básicas. Observamos que al desarrollo de la Competencia Matemática, por ejemplo, sólo contribuyen las materias de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (aparte de dicha materia) no aportando nada materias como Lengua, Lengua Extranjera o Educación Física. Esto ocurre con todas las competencias excepto con la Competencia Social y Ciudadana, Aprender a Aprender y Autonomía e Iniciativa Personal que se trabajan en todas las materias.

Este tipo de estudios nos permiten analizar las competencias básicas en el aula, obteniendo así una aproximación de la influencia de cada competencia en cada materia. Permiten comprobar aspectos que desde la teoría se suponen ciertos, como que las competencias más visibles en las materias son la Competencia Social y Ciudadana, Aprender a Aprender y Autonomía e Iniciativa Personal, o que las materias de Matemáticas y Lengua son las que más influyen en las competencias matemática y en comunicación lingüística respectivamente.

No obstante, las conclusiones de este estudio deben matizarse, ya que la metodología utilizada por el profesor en el aula puede influir en el peso que una materia tiene en el desarrollo de cada competencia. Por ejemplo, si el profesor de Lengua Castellana y Literatura incluye en su metodología didáctica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya sea mediante el uso de internet en el aula, presentaciones digitales o de software

propio de la materia, el desarrollo de la competencia Tratamiento de la Información y Competencia Digital será mayor. De la misma manera, si un profesor de Matemáticas incluye la resolución de problemas como eje vertebrador de su secuencia, la Competencia en Comunicación Lingüística la desarrollará en mayor medida que el profesor que utilice la resolución de problemas como un elemento más de su metodología.

El mencionado estudio también se refirió a la contribución de cada materia dentro de cada competencia (perfil de materia). Los resultados se muestran en la tabla siguiente[85]:

CONTRIBUCIÓN DE CADA MATERIA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN 1º Y 3º DE ESO

CCBB	MATERIAS DE 1º A 3º DE ESO					
	CN	CCSS	EF	LCL	LEX	MAT
CCL	13,79%	7,80%	7,23%	38,81%	39,52	6,73%
CM	9,66%	1,42%	-	-	-	50%
CCA	-	2,84%	4,82%	13,70%	4,84%	2,88%
TICD	4,14%	5,67%	-	9,59%	11,29%	18,27%
CIMF	41,38%	20,57%	26,51%	-	-	1,92%
CSC	8,97%	42,55%	21,59%	9,13%	17,74%	5,77%
CAA	15,17%	11,35%	15,66%	12,33%	16,13%	10,58%
AIP	6,90%	7,80%	24,10%	16,44%	10,48%	3,85%

Tabla nº19

Fuente: Turrado López, A. M., López Aguilar, E., Bernabéu Morón, N. (2013)

CONTRIBUCIÓN DE CADA MATERIA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN 4º DE ESO

CCBB	MATERIAS DE 4º DE ESO						
	CSGH	ETCV	EF	LCL	LEX	MATA	MATB
CCL	14,08%	16,67%	2,27%	32,00%	34,69%	10,00%	2,38%
CM	14,08%	-	-	-	-	36,67%	40,48%
CCA	1,41%	-	2,27%	10,00%	2,04%	-	-

[85] Los acrónimos y siglas utilizados son los siguientes: CCBB – Competencias Básicas; CN – Ciencias de la Naturaleza; CCSS – Ciencias Sociales, geografía e historia; EF – Educación Física; LEX – Lengua extranjera y MAT - Matemáticas

TICD	5,63%	-	-	8,00%	12,24%	15,00%	7,14%
CIMF	39,44%	-	34,09%	-	-	3,33%	9,52%
CSC	2,82%	38,89%	11,36%	14,00%	18,37%	3,33%	2,38%
CAA	16,90%	20,83%	20,45%	14,00%	12,24%	16,67%	21,43%
AIP	5,63%	23,61%	29,55%	22,00%	20,41%	15,00%	16,67%

Tabla nº20

Fuente: Turrado López, A. M., López Aguilar, E., Bernabéu Morón, N. (2013)

Estos datos nos ofrecen algunas conclusiones interesantes. La primera de ellas es que son las materias Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales las que más contribuyen al desarrollo de sus respectivas competencias curriculares: Matem§tica, Ling¿²stica, Social y Ciudadanaé Y las competencias denominadas transversales, se configuran mediante todas las materias del curr²culo: Aprender a aprender, Autonom²a e iniciativa personalé

En segundo lugar, las materias que contribuyen al logro de todas las competencias son las Matemáticas y las Ciencias Sociales. Le siguen las Ciencias Naturales, participando en todas las competencias menos en la Competencia Cultural y Artística, contribuyendo el resto de materias en todas las competencias menos en dos. La excepción es la Educación Ético-Cívica de 4º de ESO que trabaja la mitad de las competencias, resultado lógico ya que esta materia no trabaja la Competencia Matemática ni la Cultural y Artística, ni la Competencia de Interacción con el Mundo Físico ni el Tratamiento de la Información y Competencia digital.

Además, conforme aumenta el nivel de estudios, la Competencia Social y Ciudadana tiende a reducir su importancia en las materias en favor de la Autonomía e Iniciativa Personal.

6.4.- Clarificando conceptos: Criterio, Estándar, Indicador y Descriptor

Con objeto de dar claridad a la exposición, antes de introducirnos en la evaluación de las competencias, consideramos necesario diferenciar algunos conceptos, que por su proximidad semántica pudieran llevarnos a equívocos y confusión.

Según la RAE, un criterio es una ñnorma, regla o pauta para conocer la verdad o la falsedad de una cosaò por lo que, en funci· n del cumplimiento de ese criterio, podemos concluir si algo es verdadero o falso. Si nos atenemos al tema que no ocupa, podemos decir que un **criterio de evaluación** es un enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado. Ese criterio puede establecerse en forma de normas o estándares y en forma de criterios no estándares.

Estas normas o est§ndares son lo que hemos llamado ñindicadores de logroò Seg¼n ADECA[86], un indicador es ñuna variable, medici· n o referente empírico de cualquiera de los aspectos de un factor de calidad que se aplica a una institución o programa y que permite medir el grado de ajuste a los objetivos y criterios de calidadò Extrapolando al caso educativo, el factor de calidad aplicado es el criterio de evaluación y la variable que permite medir su consecución es el indicador, por lo que podríamos decir que un **indicador** (o indicador de logro) es una concreción de un criterio de evaluación que permite conocer el nivel de consecución de los aprendizajes incluidos en él. Deben ser concretos y directamente evaluables.

La LOMCE ha introducido una concreción de los criterios de evaluación del currículo los llamados estándares de aprendizaje, que son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de

[86] Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación

aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura

Atendiendo a la clasificación hecha por Noriega y Muñoz (1996), un **estándar** de aprendizaje permite una cualificación métrica, ya sea por presencia/ausencia; por frecuencia de aparición del mismo (como se representaría en una escala del tipo Nunca....Siempre); o por valoración cualitativa (por ejemplo, en escalas del tipo: Deficiente.... Excelente)

En suma, los estándares de aprendizaje extraídos de los criterios de evaluación del currículo[87] concretan los aprendizajes para evaluar a los alumnos dado el carácter más abstracto y complejo de los criterios de evaluación. No obstante, algunos estándares no cumplen con esa función de concreción. Así, por ejemplo, en la materia de Matemáticas de 1º y 2º de ESO, en la LOMCE, hay estándares de aprendizaje complejos, que están lejos de la pretendida concreci· n: ñUtiliza estrategias heur²sticas y procesos de razonamiento en la resolución de problemas, reflexionando sobre el proceso de resoluci· n de problemasò o ñRealiza operaciones de conversi· n entre n¼meros decimales y fraccionarios, halla fracciones equivalentes y simplifica fracciones, para aplicarlo en la resoluci· n de problemasò Estos ejemplos, ponen de manifiesto la dificultad para que los profesores puedan evaluar los aprendizajes de los alumnos de manera objetiva, cuando no se concretan los aprendizajes a evaluar.

Por este motivo, si bien el presente trabajo se ha basado en los indicadores de logro extraídos a partir de los criterios de evaluación de las materias del currículo de la LOE, creemos que los estándares introducidos por la LOMCE, son insuficientes para llevar a cabo una evaluación objetiva del alumnado.

[87] Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Por último, a partir de la aparición de las competencias básicas en la LOE, surgió el concepto de **descriptor** con el que se pretendía concretar cada competencia para conocer los aprendizajes que incluía y poder evaluarlas. La noción de indicador y descriptor es muy parecida, con la diferencia de que el primero se asocia a las materias y a sus correspondientes criterios de evaluación y el segundo directamente a las competencias básicas.

La opción de evaluar las competencias básicas de la misma forma que se evalúan las materias ha sido la que hemos considerado para este trabajo, en contra de otros autores[88] que han optado por evaluar las competencias básicas de manera independiente de las materias, sin tener en cuenta los criterios de evaluación, sino elaborando descriptores a partir de dichas competencias. Esta última opción no se ajusta a lo que establece el diseño curricular contemplado en la normativa vigente.

Hemos optado por concretar los criterios de evaluación en indicadores, que tienen una función similar a los estándares mencionados. Las razones que nos han motivado son:

- Porque si los criterios de evaluación permiten conseguir los objetivos de etapa relacionados con las competencias, podemos tenerlos en cuenta también para evaluar éstas.

- El manejo de indicadores de logro para evaluar las materias por un lado y de descriptores para evaluar las competencias básicas, complica el proceso de evaluación. Por ello, somos partidarios de establecer un proceso lo más sencillo posible, aunque riguroso, teniendo en cuenta la normativa vigente.

[88] Domínguez, M.C., García González, P., 2012; Vázquez Fernández, P. y Ortega Osuna, J. L., 2011; Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M. y Peraless Montolío, M. J. , 2011; Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M.J. y Castillo Arredondo, S., 2007 entre otros.

Algo similar es lo que ha establecido la LOMCE con los estándares de aprendizaje evaluables[89].

DIFERENCIAS ENTRE CRITERIO, INDICADOR Y DESCRIPTOR

	Su redacción esé	Se refiere aé .
CRITERIO DE EVALUACIÓN	Abstracta	Las materias
INDICADOR	Concreta	Las materias y a las competencias básicas
DESCRIPTOR	Concreta	Las competencias básicas

Tabla nº21

Fuente: Elaboración propia

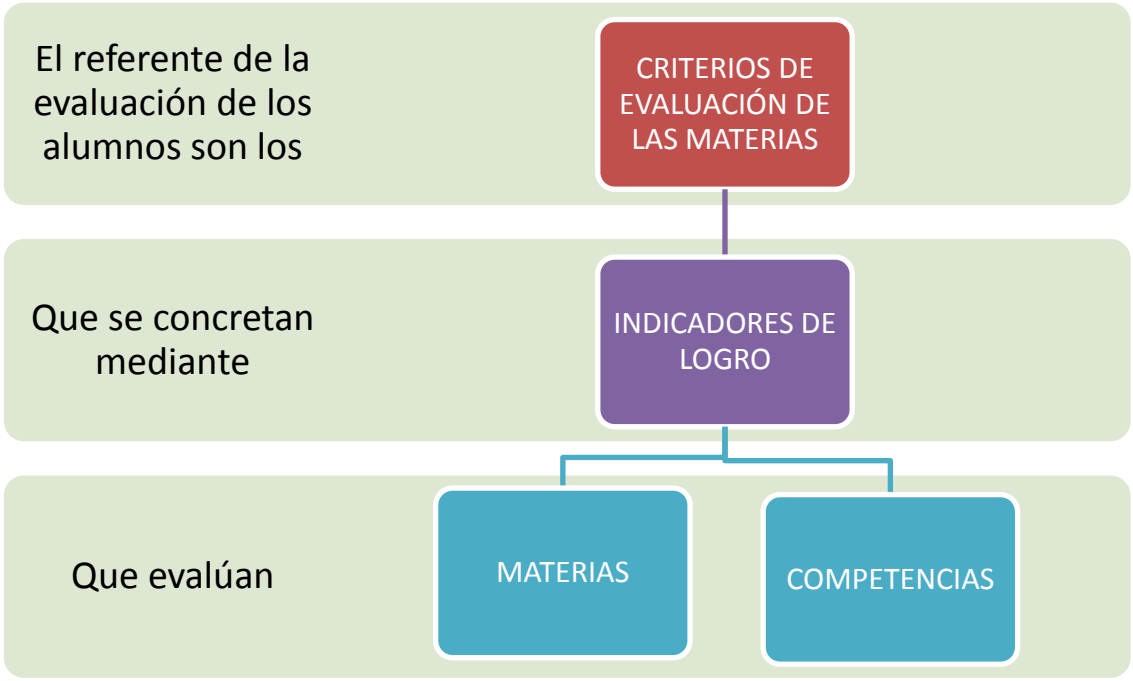
6.5.- Paso 1: Obtención de la información necesaria: La elaboración de indicadores de logro

El primer paso para llevar a cabo la evaluación de las materias y de las competencias básicas será obtener información, registrarla y analizarla de cara a la formular juicios. Inicialmente se nos plantean dos problemas: el primero consiste en saber qué características ha de tener la información que se desea obtener y el segundo qué técnicas e instrumentos se utilizarán para recogerla, analizarla y registrarla.

Para resolver el primer problema recurrimos a los criterios de evaluación de las materias, que, según la normativa, son el referente para la evaluación de

[89]La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en su artículo 5 dice: *Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.*

los alumnos. Estos criterios de evaluación no sólo nos aportan la información que necesitamos sobre la materia a la que van asociados, sino que también lo hacen sobre las competencias básicas. Esta afirmación la corrobora Casanova (2012), que relaciona las materias y las competencias básicas mediante la elaboración de tablas de doble entrada en las que se muestren las competencias básicas por un lado y los objetivos de cada una de las materias por otro. El resultado es que la práctica totalidad de las materias curriculares contribuyen al logro de las competencias básicas, por lo que los criterios de evaluación de las materias serán el referente para evaluar, tanto las materias, como las competencias básicas.



LOS CRITEROS DE EVALUACIÓN EVALÚAN LAS MATERIAS Y LAS CCBB

Figura nº19

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, los criterios de evaluación de cada una de las materias son amplios y están definidos de forma poco concreta como para extraer directamente de ellos los conocimientos, habilidades y actitudes que tenemos que evaluar primero y calificar después. Por lo tanto, hemos de concretar los

criterios de evaluaci· n mediante los ñindicadores de logroò, que son competenciales porque sirven para establecer el nivel de competencia alcanzado por el alumnado. Serán nuestro referente evaluativo y estarán presentes durante todo el proceso de la evaluación, tanto de las materias como de las competencias, por lo que deben ser claros, concretos, coherentes y pactados por la mayor parte de la comunidad educativa.

En primer lugar, los profesores de cada departamento se deben reunir para consensuar los indicadores competenciales de cada curso. Sería conveniente que esta tarea no recayese sobre una sola persona, sino que se proceda a un reparto de los cursos entre los miembros de cada departamento. Más adelante, cuando se concreten todos los indicadores, se deben debatir para acordar los definitivos, que serán los que cada profesor trabaje con sus alumnos durante todo el curso académico, por lo que el acuerdo entre todos los miembros del departamento es fundamental. Sería interesante involucrar a los alumnos en la elaboración de las programaciones didácticas delos departamentos mediante entrevistas, para que se sientan partícipes de su propio aprendizaje.

En nuestro caso, el proceso de obtención de indicadores comenzó con dos reuniones con los jefes de departamento en la que, en la primera, se analizaron los criterios de evaluación de las materias, y en la segunda se trató la necesidad de concretarlos en indicadores.

Después se procedió a elaborar y consensuar los indicadores. Este proceso debe durar el tiempo que sea necesario hasta que la concreción de los indicadores sea la deseada por todos los miembros del departamento. Nosotros necesitamos cuatro meses en los que, semanalmente, los departamentos se reunieron para debatir y acordar, la redacción de los indicadores, primero, y el número final de éstos después.

Lázaro (1992) identifica tres grandes dimensiones en torno a las que se agrupan las características y requisitos a tener en cuenta en la elaboración de indicadores: las características del constructo, las condiciones de medida y las condiciones formales:

1) Las características del constructo aluden a la validez del indicador, y debe cumplir los siguientes requisitos:

    - Debe existir **significatividad** entre el indicador y las propiedades del objeto que señala.
    - Debe ser **relevante**. Será más relevante cuanto más represente al objeto con el que se relaciona.
    - Debe configurarse en función de los objetivos pretendidos (**teleologicidad**)
    - Debe ser **útil**, es decir, que debe reclamar una información que contribuya a la definición del objeto de evaluación, describa sus situaciones, defina los problemas que le atañen y permita establecer predicciones.
    - No puede ser interpretado aisladamente, sino que se le debe relacionar con el sistema de indicadores al que pertenece (Criterio de **Complementariedad** ï Totalidad)

    En este sentido los indicadores de logro que elaboramos para evaluar las competencias básicas reúnen todas estas características. Son significativos, relevantes, poseen teleologicidad y son útiles, ya que se extraen directamente de los criterios de evaluación. También cumplen el criterio de complementariedad ï totalidad, ya que la información aportada por cada indicador tiene sentido dentro de un sistema de indicadores, que configura cada criterio de evaluación.

2) Los condicionantes de medida hacen referencia a la información que obtenemos a través del indicador. Todo indicador, debe cumplir las siguientes condiciones:

    - Ser **observable**. Debe permitir la negación o afirmación del objeto evaluado y no hacer referencia a hechos circunstanciales.
    - Ser **aplicable**. Las técnicas e instrumentos mediante los cuales se recopila la información han de ser factibles y acordes con los fenómenos observados.
    - Las **fuentes** deben ser **accesibles** a los objetivos de la evaluación. Es necesario seleccionar los indicadores que más se adapten al tipo de fuentes a las que se puede acceder.
    - Debe poder facilitar un sistema de **codificación** para poder recoger la información necesaria.

    Los indicadores de logro, en nuestro caso, son observables, ya que se redactarán de forma que se pueda concluir si el alumno los ha superado, o no; y son aplicables y facilitan un sistema de codificación, en cuanto a que las técnicas e instrumentos de evaluación que veremos a continuación permiten anotar, valorar y reflejar la información requerida.

3) Las condiciones formales se refieren a la redacción de los indicadores y al modo que puedan ser utilizados de la manera más práctica posible. Algunas de las indicaciones de Lázaro al respecto, son:

    - La formulación ha de ser **breve y concisa**, de forma que se exprese con claridad y sin ambages.
    - El enunciado del texto tenderá a ser **directo y descriptivo**.

- ¶ Un indicador podrá **desglosarse en ítems**, es decir, concretar la petición en forma de ítem o cuestión. Este formato puede constituirse por sí mismo en el instrumento de recogida de la información.

6.5.1.- Elaboración de los indicadores de logro: Perfil de materia

Cada materia, en cada curso, está compuesta por una serie de indicadores, que forman lo que llamamos el PERFIL DE MATERIA. Por tanto el perfil de materia está compuesto por los indicadores que forman esa materia en un curso académico. Por razones de operatividad, consideramos que el número de indicadores a seleccionar por curso debe oscilar entre 65 y 85 con el objetivo de evitar, tanto la excesiva concreción, como la generalización de los aprendizajes evaluables y teniendo siempre en cuenta que un indicador debe ser directamente evaluable, es decir, de su lectura se debe poder concluir si un alumno lo ha superado o no.

Analizadas las características que deben cumplir los indicadores de logro, vamos a proceder a describir el proceso que seguimos en el grupo de discusión para desglosar cada uno de los criterios de evaluación:

Primero.- Relacionar contenidos y objetivos con los criterios de evaluación

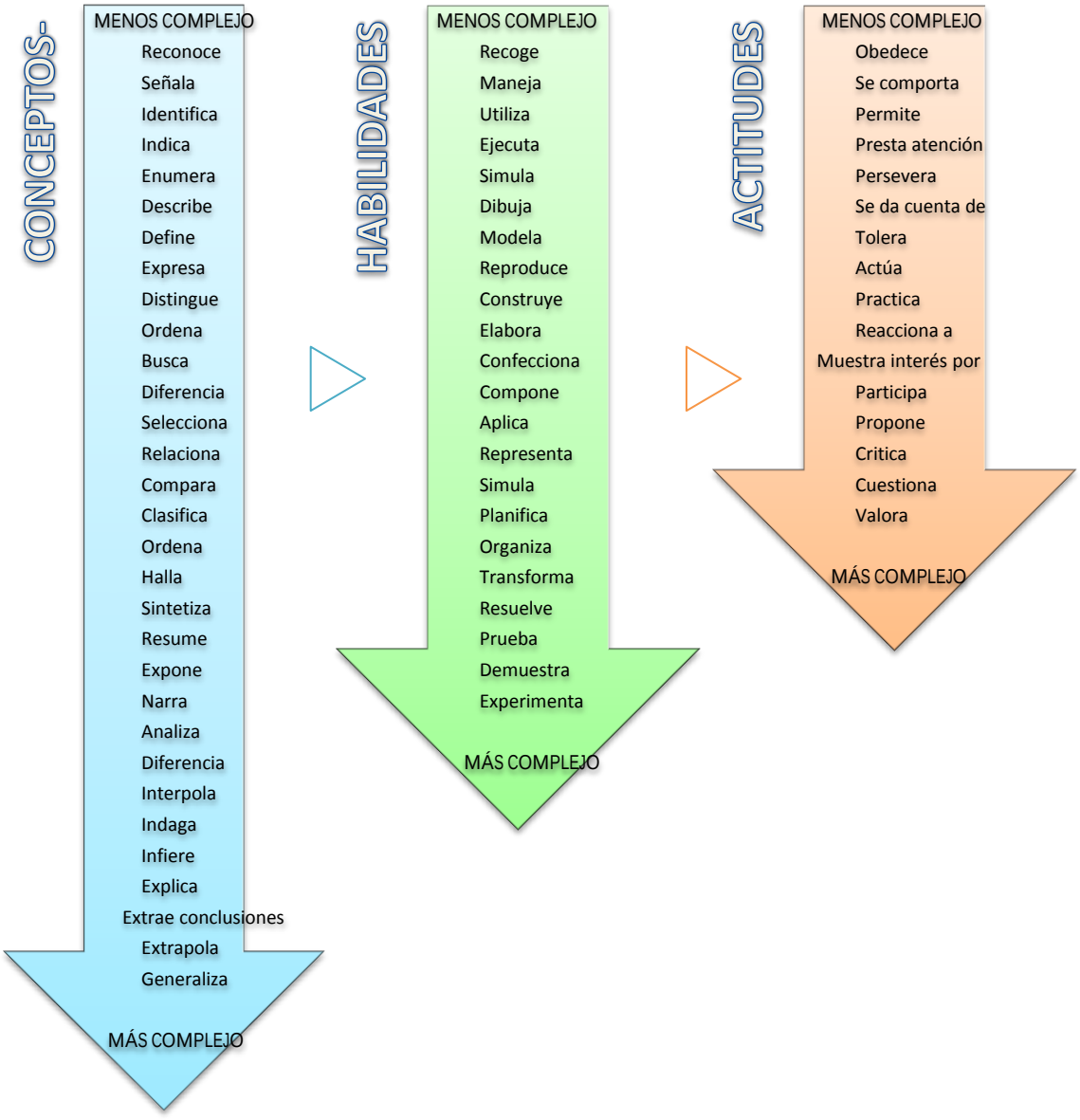
En primer lugar debemos encontrar, de entre los contenidos y los objetivos de materia, los que se relacionan con el criterio de evaluación que estemos analizando. Esto nos ayudará a conocer más concretamente los aprendizajes que incluye dicho criterio y a tener así elementos de juicio para elaborar los indicadores.

Segundo.- Identificar los procesos cognitivos de cada criterio y cada indicador.

En segundo lugar debemos identificar los procesos cognitivos, entendidos como modos de pensamientos[90], presentes en cada criterio, con el

[90] El Proyecto Combas (José Moya, Margarita Rojas y Pedro González, 2011. Módulo 4: Las Competencias Básicas en la práctica: procesos cognitivos y modelos de enseñanza), distingue nueve

objeto de determinar la acción que queremos evaluar. Para ello, hemos elaborado una tabla de verbos separados en conceptos, habilidades y actitudes de cara a facilitar al docente su clasificación y ordenados de menor a mayor complejidad en cuanto al aprendizaje. Estos verbos constituirán la primera fase de la redacción del indicador de logro



PROPUESTA DE VERBOS PARA LA FORMULACIÓN DE INDICADORES DE MENOR A MAYOR COMPLEJIDAD

Figura nº20

Fuente: Elaboración propia

---

modos de pensamiento: reflexivo, analítico, crítico, lógico, analógico, sistémico, creativo, deliberativo y práctico.

Tercero.- Redacción del indicador: indicadores de contenido y transversales

Por último, se debe tener en cuenta que el profesor debe poder concluir si el alumno lo ha conseguido o no. Esto implica que la redacción ha de ser lo m§s clara y concreta posible. As², verbos como ñconocerò, ñsaberò o ñcomprenderòno son adecuados por gen®ricos y ambiguos y se deben sustituir por verbos como ñanalizarò, ñreconocerò, ñinterpretarò, ñorganizarò o ñidentificarò de los que sí se puede concluir si un alumno ha conseguido o no el indicador elaborado. También se ha de incluir en la redacción un contexto de cara al planteamiento de las tareas con las que se determine su consecución.

Al principio se puede dar el caso de que el número de indicadores sea muy bajo o muy elevado. En el primer caso es debido a que algunos indicadores todavía no son lo suficientemente concretos, por lo que se deberán desglosar más; en el segundo caso, se deberán agrupar dos o tres indicadores en uno sólo, respetando siempre la coherencia del indicador global.

Por ejemplo, ante el Criterio de Evaluaci· n: ñ*Identificar elementos matemáticos presentes en la realidad, y aplicar los conocimientos matemáticos adquiridos en situaciones cotidianas*ò, podemos extraer los siguientes indicadores:

- *Analiza desde un punto de vista geométrico, diseños cotidianos, obras de arte y/o configuraciones presentes en la naturaleza reconociendo movimientos geométricos en ellos.*
- *Reconoce los movimientos que intervienen en la formación de un friso o mosaico determinado presente en la realidad y elabora uno a partir de una baldosa dada de forma creativa.*
- *Interpreta mapas y planos hechos a escala mediante la resolución de problemas asociados a ellos.*
- *Ante una experiencia aleatoria sencilla conectada con el entorno del alumno, identifica los sucesos elementales y otros sucesos como el suceso seguro o el imposible, asociados a dicho experimento.*

A estos indicadores los llamaremos indicadores de contenido y una vez redactados se deben agrupar en unidades didácticas. El número de éstas lo decidirá el departamento didáctico, teniendo en cuenta que se pretende impartir todas las programadas aun sabiendo que el ritmo del grupo-clase es un condicionante a la hora de poder hacerlo. Nuestro criterio es que nunca superen las nueve o diez unidades por curso. Concretadas las unidades didácticas se procede a su secuencia o temporalización, distribuyéndolas en cada uno de los tres trimestres que integran el curso.

Algunos criterios de evaluación versan sobre actitudes del alumno, no sobre contenidos de materia. Estas actitudes deben estar presentes durante todo el curso académico, por lo que las incluiremos dentro de lo que llamamos indicadores transversales, incluyéndolos en cada evaluación para determinar la calificación del alumno.

Un ejemplo de indicadores transversales es el criterio de evaluación: ñ*Demostrar actitudes propias de la actividad matemática y valorar la contribución de esta materia en el desarrollo científico y cultural de la sociedad.*ò, serían:

- *Persevera en la realización de las tareas diarias y en la búsqueda de soluciones a los problemas.*
- *Muestra interés y una actitud positiva hacia la materia.*
- *Utiliza adecuadamente los materiales y recursos didácticos.*
- *Posee una actitud flexible y dialogante en situaciones problemáticas.*

Una vez que cada miembro del departamento didáctico elaboró los indicadores de su curso o cursos, se debatieron y se acordaron la totalidad de los mismos en las diferentes reuniones del grupo de discusión. Hay que tener en cuenta que, salvo las periódicas revisiones por parte del departamento al

inicio de cada curso, la mayoría de estos indicadores estará presente a lo largo de varios cursos académicos.

Al iniciar cada unidad didáctica se entregan los indicadores a los alumnos para que sepan cuáles son los aprendizajes a conseguir en dicha unidad. De esta forma son los alumnos los verdaderos protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje y no meros receptores del mismo, a la vez que se facilita la autoevaluación. Al finalizar cada unidad el profesor determinará los indicadores que cada alumno ha conseguido, los que ha conseguido parcialmente y los que no ha conseguido, informando a los alumnos al respecto. Aquí es donde comienza el proceso de calificación.

6.5.2.- Relación de los indicadores con las competencias básicas: Perfil de competencia.

Para calificarlas competencias básicas utilizaremos los mismos indicadores de logro, por lo que es necesario relacionar cada uno de los indicadores con las competencias. De esta relación obtendremos lo que llamamos PERFIL DE COMPETENCIA.

El primer paso a la hora de relacionar los indicadores con las competencias será relacionar cada criterio de evaluación con cada competencia básica. Esta relación, junto a las establecidas entre contenidos, objetivos de etapa y los criterios de evaluación implica un conocimiento profundo del currículo y sus relaciones, por parte del profesor. Por lo tanto el perfil de competencia[91] será un documento en el cual se distribuyan los indicadores de logro de cada una de las competencias básicas.

[91] En la LOMCE, si bien los estándares de aprendizaje sí están asociados a cada materia, la relación entre estos estándares y las competencias no se ha producido.

6.5.3.- Procedimientos e instrumentos de obtención y registro de la información. La importancia de las tareas.

Los indicadores de logro: de contenido o transversales nos van a posibilitar, por tanto, la evaluación de las materias y de las competencias básicas. De la lectura del indicador se tiene que poder concluir si se ha superado o no en función del nivel de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, hemos incluido tambi®n la posibilidad de indicador ñparcialmente superadoò por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque algunos indicadores, están compuestos de varios aprendizajes, para que su número no sea muy elevado, por lo tanto, el alumno podría alcanzar alguno de esos aprendizajes, pero no todos los incluidos en el indicador. Por otra parte, la introducción del concepto de indicador ñparcialmente superadoò flexibiliza, la evaluaci· n del indicador ya que, a veces, no será del todo sencillo para el profesor concluir si el alumno lo ha superado, sobre todo si se trata de indicadores transversales, más difíciles de evaluar por tener connotaciones actitudinales en la mayoría de los casos.

El seguimiento de los indicadores se debe realizar mediante un procedimiento formativo, orientando y guiando continuamente al alumno hacia el dominio de los aprendizajes que incluyen, en coherencia con la metodología ya expuesta, y se llevará a cabo, entre otros instrumentos, mediante las tareas y actividades que el alumno debe realizar en el aula con el asesoramiento permanente del profesor y la ayuda y colaboración de sus compañeros.

Por consiguiente, las tareas y actividades, son esenciales para evaluar, las materias y las competencias básicas. Según Gimeno (1991) las tareas son un intento de comunicar teoría, investigación, conocimiento y práctica, es decir, la forma en que el ñsaber profesional se hace transmisibleò Pero no cualquier tarea sirve a tal fin. Gimeno indica que las tareas deben ser coherentes con los efectos que se pretenden ñde acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinadosò

La elaboración de tareas y actividades integradoras será una de las principales labores de los profesores de cada departamento didáctico en particular o incluso del centro en general[92]. Cada tarea debe posibilitar la adquisición de las materias y de las competencias básicas, por lo que una tarea se debe crear a partir de los indicadores que deseamos que intervengan en ella y participando, como mínimo, las competencias básicas que hemos relacionado con los indicadores[93].

Es necesario distinguir lo que son tareas de las actividades y ejercicios. Estos tres elementos tienen cabida en el nuevo proceso de enseñanza/ aprendizaje aunque son las primeras las prioritarias en la evaluación:

- Un ejercicio tiene la finalidad de comprobar la adquisición de un conocimiento o habilidad concreta mediante la mecanización, sin tener en cuenta la contextualización. Así, el dominio de las operaciones básicas en matemáticas o de la caligrafía en lengua son ejemplos de ejercicios.
- Una actividad o problema tiene por finalidad el dominio de un conocimiento mediante la comprensión, o bien el dominio de una habilidad mediante la utilización de otros conceptos, con cierto grado de contextualización. Ejemplos de actividades o problemas son los dictados o la lectura comprensiva en voz alta en lengua y algunos problemas de matemáticas orientados al dominio de uno o dos aprendizajes.
- Una tarea está orientada a la resolución de una situación ï problema en un contexto social determinado. Son intercompetenciales y pueden ser interdisciplinares[94]. Ejemplos de tareas son, la elaboración de una revista o periódico en el centro, la elaboración de un menú equilibrado para el alumnado o el profesorado o la

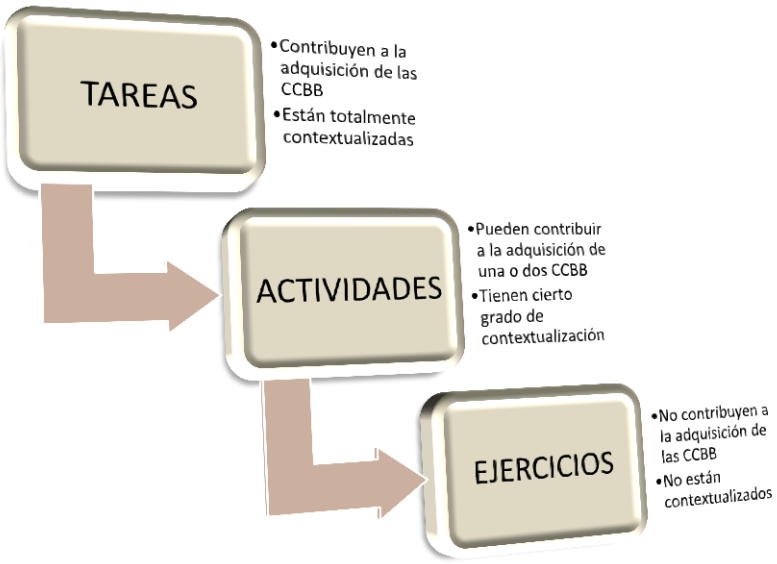
[92] Algunos autores insisten en la idea de que los centros deberían tener una estructura de tareas fija con el objetivo de poseer mayor autonomía curricular.
[93] Depende del contexto de la tarea existe la posibilidad de evaluar alguna competencia básicas más de las ya establecidas por el indicador de logro.
[94] Si son interdisciplinares, debería de haber acuerdo en las materias que intervengan con respecto a la evaluación de dicha tarea. Como ya apuntamos, este tipo de tareas, más cercana al Aprendizaje Basado en Proyectos, tiene un difícil (aunque no imposible) en el currículo actual.

elaboración de un sondeo de opinión sobre algún tema de actualidad o interés.

Del análisis de estos tres instrumentos de aprendizaje, los ejercicios por sí solos no contribuyen a la adquisición de las competencias básicas, las actividades pueden contribuir, aunque, de hacerlo, sería a la adquisición de una o dos competencias básicas y las tareas, debido a que movilizan multitud de recursos y a que integra ejercicios y actividades, relacionándolos entre sí mediante un contexto, contribuyen, directamente, a la adquisición de varias competencias básicas.

Por tanto, los indicadores de logro se deben adquirir mediante la realización de tareas integradas. Así, la superación, o no, de un indicador no debe limitarse a la realización del aprendizaje o aprendizajes que incluya mediante ejercicios y actividades descontextualizados ya que, de ser así, se podría evaluar la materia pero de ninguna marea estaríamos evaluando las competencias básicas, ya que la evaluación de éstas se debe realizar mediante la relación de aprendizajes en un contexto determinado. Toda competencia necesita movilizar parte de los recursos del alumno para resolver una tarea en un determinado contexto y si se decide que un indicador se ha superado, sin dicha movilización y sin contexto, no se generan aprendizajes competenciales.

En este sentido, se propone un planteamiento de tareas integradas por parte del profesor que contengan ejercicios y actividades dentro de un contexto: los ejercicios permiten adquirir determinadas rutinas o conceptos que serán necesarios para la realización de la tarea y las actividades promueven la comprensión e interrelación de dichas rutinas o conceptos dentro del contexto de la tarea. Lo dicho queda más claro en la siguiente figura:



DIFERENCIA ENTRE TAREAS, ACTIVIDADES Y EJERCICIOS

Figura nº21

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de los alumnos, por tanto, va a girar en torno a la realización de tareas y actividades pero sin olvidar otras técnicas como exámenes o trabajos. A continuación se describen brevemente, cuáles son las técnicas e instrumentos cualitativos más adecuados para llevar a cabo una evaluación de las competencias, siguiendo el esquema que propone Casanova (2012):

¶ TÉCNICAS DE EVALUACIÓN:

- De recogida de datos: Son:
  - o Observación. Mediante interacción profesor/ alumnos, correcciones en clase, desarrollo de las tareas y actividades por los alumnos..., el profesor va obteniendo información sobre cómo va aprendiendo el alumno en relación a los indicadores,

objeto de evaluación, y a la adopción de las competencias básicas asociadas a ellos.

- Entrevistas con los alumnos, encaminadas a averiguar en qué proceso de aprendizaje se encuentra en relación con el objetivo a conseguir (indicadores y competencias básicas). Este instrumento de evaluación, que se considera poderoso, es poco utilizado por los profesores.
- Sociometría. Se refiere a la interacción de grupos y se utiliza para corregir los posibles desajustes de cualquiera de los alumnos. Mediante el conocimiento de la estructura del grupo, se podrán mejorar las relaciones sociales dentro de la clase y sobre todo la integración de los alumnos aislados y los rechazados, y a veces incluso para conocer la causa de tales rechazos, lo cual será importante para su integración en el grupo.
- Encuesta. Es un proceso muy parecido a las entrevistas, pero con la diferencia de que el alumno lee previamente el cuestionario y lo responde por escrito, sin la intervención directa del profesor. Es muy útil y rápido a la hora de consultar opiniones a un aula debido a una cuestión determinada.

- De análisis de datos:
  - Triangulación. Consiste en la utilización de diferentes medios para comprobar un dato. Así, para determinar la superación de los indicadores o de las competencias básicas se deben utilizar la mayor diversidad posible de instrumentos. Esta técnica está relaciona con la fiabilidad de la evaluación.
  - El examen o prueba. La nueva evaluación de las materias y las competencias no tiene por qué implicar el abandono del recurso de la prueba o

examen, sino enfocarla de otra forma. Así, para determinar la superación, o no, de determinados indicadores puede resultar útil la realización de un examen constituido por actividades en el que haya un nexo común (contexto) entre ellas. Los indicadores incluidos es estas pruebas deben agruparse en contextos amplios que permitan la evaluación de las competencias. En el ANEXO incluimos un examen como ejemplo de evaluación por competencias.

¶ INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

- Anecdotario. Se trata de recoger por escrito aquellos episodios, sucesos o incidentes que se consideran significativos con relación a la actitud evaluada. Los registros se van recogiendo habitualmente en fichas. A veces estas fichas tienen marcados los apartados que debe contar el registro de manera que se facilite el análisis posterior del conjunto de fichas que hayamos podido ir elaborando. Un esquema habitual de esas fichas es el siguiente: identificación del protagonista, identificación del observador, identificación de la situación, relato del hecho (en forma descriptiva) e interpretación y comentarios.

- Lista de control y escalas de valoración. Estos instrumentos tienen la finalidad de comprobar si los alumnos han alcanzado cada uno de los objetivos de la evaluación, y qué grado. En la actualidad se han visto desplazados en favor de las rúbricas, de las que hablaremos más adelante.

- Cuestionario actitudinal. Son un tipo de instrumento en el que los sujetos son los que informan sobre sus logros. Suelen presentar afirmaciones o descripciones de conductas relacionadas con las actitudes o valores y se

solicita de los alumnos que se posicionen ante ellas. A veces, deben responder si están de acuerdo o no con dichas afirmaciones y en qué medida. Otras veces, deben responder si su propia conducta se asemeja a la descrita en los ítems y/o con qué frecuencia realiza conductas como las descritas. Las cuestiones se refieren a actitudes y valores con el objetivo de conocer su opinión sobre aspectos relevantes.

- Sociograma / Psicograma. A través de la observación y la evaluación de un contexto, el sociograma refleja en un gráfico los diferentes vínculos entre los alumnos de un grupo. De esta manera, logra dejar en evidencia los grados de influencia y los lazos de preferencia existentes en él.

- Diario. Una de las características del diario es que refleja el transcurrir del tiempo y de los acontecimientos. De esta manera podemos constatar los cambios que se han ido produciendo durante el periodo en que se ha escrito el diario. Cambios en la situación y cambios en el propio narrador.

- Grabación. Tienen el objetivo de registrar la actuación de los alumnos, en nuestro caso, para su posterior visualización, análisis y revisión por parte del profesor. Una de las mayores ventajas de este procedimiento es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables sin recurrir a recuerdos e interpretaciones extraídas de anotaciones, sino acontecimientos en sí mismos. El principal inconveniente es que no se puede saber hasta qué punto la presencia de una cámara puede alterar el ritmo de la clase o la actuación de los alumnos y del propio profesor.

Junto a estos instrumentos hay dos que están muy presentes desde hace unos años en la práctica evaluativa y por su importancia describimos a parte: son los portafolios y las rúbricas o matrices de evaluación.

- El portafolio es un documento personal elaborado por el alumno en el que se pretende registrar su proceso de aprendizaje. En él se incluirán todos los documentos elaborados por el alumno que sean relevantes. Formará parte de la evaluación y permitirá al profesor tener una visión completa del rendimiento del alumno. También es un recurso de comunicación entre el aula y la familia. En la educación primaria y secundaria, el portafolio se puede reducir, básicamente[95], al cuaderno del alumno. Éste debe contener todos los ejercicios, actividades y tareas que realice el alumno, así como las correcciones de los posibles errores cometidos durante su proceso de aprendizaje.

- Las rúbricas o matrices de evaluación son unas tablas de doble entrada en las que se describen los criterios y los niveles de consecución de cierta tarea, objetivo o competencia. En la columna de la izquierda se colocan los criterios que se pretenden que consigan los alumnos al realizar cierta tarea y en la fila superior se indican los grados de consecución de los mismos, de mejor a peor.

  Los criterios serían los indicadores de logro y los niveles de consecución tres: superado, parcialmente superado y no superado. Aunque las rúbricas se pueden realizar de cada tarea, entendemos que es más conveniente elaborarlas para cada unidad didáctica debido a que el proceso de registro de la información se debe realizar al finalizar la Unidad, ya que es cuando el proceso de obtención y triangulación de la información ha finalizado y el profesor posee más elementos de juicio para determinar el grado de superación de cada indicador.

[95] En el caso de materias en las que determinados trabajos de los alumnos se realizasen fuera del cuaderno, habría que incluirlos dentro del portafolio.

Los niveles de logro mencionados se pueden contextualizar para cada indicador[96]. As², si tenemos el indicador: ñInterpreta mapas y planos hechos a escala mediante la resolución de problemas asociados a ellosò, en lugar de los niveles ñsuperadoò, ñparcialmente superadoòo ñno superadoò, podemos establecer:

EJEMPLO DE RÚBRICA CONTEXTUALIZADA A LOS 3 NIVELES DE LOGRO[97]

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Interpreta mapas y planos hechos a escala mediante la resolución de problemas asociados a ellos	Logra interpretar mapas y planos hechos a escala y resuelve de forma satisfactoria los problemas asociados a ellos.	Aunque interpreta mapas y planos hechos a escala, no es capaz de resolver los problemas asociados a ellos.	No consigue interpretar mapas y planos hechos a escala ni resolver problemas asociados a ellos.

Tabla nº22

Fuente: Elaboración propia

Con la entrada en vigor de la LOMCE, este primer paso consistente en la elaboración de los indicadores se reduciría a analizar los estándares de aprendizaje evaluables y concretar los que, a juicio del departamento didáctico, no sean suficientemente concretos o no estén contextualizados para su evaluación, ya que se incluyen en el currículo.

[96] Este proceso de contextualización de los niveles de logro de los indicadores puede resultar un inconveniente, ya que consistiría en contextualizar alrededor de 300 indicadores por materia (80 indicadores por curso aproximadamente), por lo que, si se opta por él, recomendamos hacerlo poco a poco y mediante la cooperación del departamento. Mientras tanto, se pueden establecer los tres niveles genéricos (“superado”, “parcialmente superado” y “no superado”) para cada indicador.

[97] Siguiendo las indicaciones de algunos autores, como los de los proyectos Atlántida y COMBAS, se pueden incluir dos niveles extra: uno si el alumno no alcanzase ni siquiera a comprender el indicador y tuviera que recomendarse una adaptación curricular; y otro en el caso del alumno que, debido a sus altas capacidades, el indicador se amplía. Ambas opciones no tendrían consecuencias en la calificación, pero sí en la evaluación.

6.6.- Paso 2: Formulación de juicios. Elaboración de los puntos de corte.

Una vez recogida toda la información, los resultados de la misma deben servir al docente para la emisión de juicios de valor referidos al aprendizaje de los alumnos. Para ello, se ha de contar con algún criterio que sirva de referencia para la emisión del juicio.

Dado que los juicios que se van a emitir son los denominados ñpor referencia a criterioò, los referentes a utilizar serán los indicadores de logro elaborados por cada departamento didáctico, que se convertirán en objetivos de aprendizaje a conseguir por el alumnado. Desde esta perspectiva, los juicios a formular se obtienen al comparar la información que se tiene sobre cada alumno con la información que nos proporcionan los indicadores. Así pues, se decidirá realizar un programa de recuperación cuando uno o varios alumnos obtengan un rendimiento inferior en aspectos concretos del aprendizaje en relación con el conjunto de objetivos programados. Si, por el contrario, el alumno consigue un alto rendimiento, se podrán ofertar programas de ampliación.

Para la emisión de juicios de valor sobre el rendimiento de los alumnos vamos a utilizar los puntos de corte. Éstos van a estar referidos tanto a las materias mediante los perfiles de materia, como a las competencias básicas a través de los perfiles de competencia. Por lo tanto, estableceremos dos tipos de puntos de corte: de las materias y de las competencias.

Para establecer los puntos de corte, en primer lugar se harán dos categorías, una para distinguir los indicadores mínimos esenciales y la otra con el resto de indicadores. Normalmente, si un alumno ha superado más del 50% de los indicadores programados podemos concluir que la materia o la competencia están superadas y si tiene superados menos de la mitad de los indicadores la calificación será negativa. Hemos de precisar que los indicadores mínimos serán los que establezca el departamento didáctico, ya

que no se refleja este mínimo en ningún documento oficial ni en la normativa. Proponemos que oscilen entre el 50 y el 55% del total de los indicadores.

Aquellos alumnos que no alcancen los indicadores mínimos se les calificar§ con ñinsuficienteò, debiendo distinguir entre cuatro categor²as dentro de ®sta: ñinsuficiente (1)ò, ñinsuficiente (2)ò, insuficiente (3)òe ñinsuficiente (4)ò, y a los que consigan esos mínimos se les calificar§ con ñsuficienteò, ñbienò, ñnotableòy ñsobresalienteò. Con respecto a las competencias, a los alumnos que no superen los indicadores mínimos en una de ellas se le incluirá dentro de las categor²as de ñMuy Bajoòy ñEscas.

Con el resto de los indicadores se harán categorías, agrupándolos en función del porcentaje que determine el departamento didáctico. Así, en cuanto a las materias se refiere, habría un corte para establecer la categoría de ñsuficiente (5)ò, otro para la de ñbien (6)ò, continuar²amos estableciendo otro corte para la categor²a de ñnotable (7)ò, otro para la categor²a ñnotable (8)òy por ¼ltimo la categor²a de ñsobresalienteòse separar²a en ñsobresaliente (9)òy la de ñsobresaliente (10)òpara los alumnos que consiguieran la práctica totalidad de los indicadores programados para ese curso. En cuanto a las competencias, los puntos de corte que se proponen son: ñAceptableò, ñAltoòy ñExcelenteò.

La distinción de la categoría de insuficiente en cuatro subcategorías y las de notable y sobresaliente en dos se hace para posibilitar la calificación numérica que establece la normativa para las materias,que se establece en la escala de 1 a 10.

Otra decisión que debe tomar el departamento didáctico es la que respecta al establecimiento de los porcentajes de los puntos de corte que se establecerán para fijar cada una de las mencionadas categorías tanto en las materias como en las competencias básicas. Hay que tener en cuenta que el consenso es importante, por cuanto estamos en debilidad científica para

determinar cuántos indicadores deben superarse para estar en una u otra categoría. Si no existiera consenso, habría que trabajar más la elaboración de los indicadores hasta que se consiga.

Por último, señalar que tendremos éxito en el establecimiento de categorías cuando las calificaciones otorgadas a los alumnos fueran lo más precisas posible, en el sentido de asignar adecuadamente a cada alumno la categor²a que le corresponde, evitando as² los ñfalsos positivosò o alumnos que ubicamos en la categor²a de ñsuficienteò, cuando realmente les corresponder²a la de ñinsuficienteò, as² como los falsos negativos o alumnos que asignamos a las categorías de no aptos o ñno masteròy deber²an estar en las de aptos o ñmasteròSi ocurriera esto, deber²amos perfilar mejor las categor²as y concretarlas más. Preocupa menos, aunque también, la errónea ubicación de un alumno en una categor²a de ñbienò, ñnotableò o ñsobresalienteò, porque en estos casos no se pone en tela de juicio la dicotomía apto/no apto; no obstante, queremos destacar que nuestra obligación es ubicar a cada alumno en la categoría que le corresponda según el nivel de competencia adquirido.

6.7.- Paso 3: Toma de decisiones

Una vez identificada la información que deseamos obtener de los alumnos, resumida en los indicadores, y los juicios a emitir, que dependen de los puntos de corte, debemos seleccionar la que nos facilite la toma de decisiones sobre el nivel de instrucción de los alumnos y la orientación del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Desde la perspectiva de este trabajo se pueden tomar decisiones sobre:

- Alumnos
- Metodología
- Planificación de la enseñanza

Con respecto a los alumnos, se pueden tomar decisiones acerca de la recuperación, mediante la cual un sujeto o varios deben profundizar algunos

aprendizajes concretos relacionados con los indicadores de logro no superados. También se pueden realizar adaptaciones curriculares, si los problemas de aprendizaje son más estructurales y profundos o, por el contrario, decidir sobre la conveniencia de ofertar objetivos de ampliación para aquellos alumnos que se encuentren en una secuencia de instrucción más avanzada. Tanto las recuperaciones como las ampliaciones deben referirse sobre los indicadores de logro de las materias, ya que es lo preceptivo, según la normativa.

Para los alumnos que no consigan el mínimo de indicadores establecidos para superar la materia se procederá de la siguiente forma:

1.- Se les entregarán tareas y actividades en las que se trabajen los indicadores que no han superado[98] con el objetivo de que, mediante el asesoramiento del profesor, los alumnos reestructuren los procesos cognitivos que les permitan superar los aprendizajes no adquiridos.

2.- Se realizará una prueba que será obligatoria para los alumnos que no hayan superado los indicadores mínimos, y voluntaria para el resto. De todas las cuestiones de la prueba, cada alumno responderá las que estén relacionadas con los indicadores no superados.

De esta manera todos los alumnos tienen la posibilidad de conseguir más indicadores y competencias, lo que implicaría un rendimiento más óptimo y una oportunidad de mejorar la calificación parcial obtenida. Los alumnos que, en la evaluación ordinaria hayan superado todos los indicadores se les facilitarán una serie de tareas y actividades con las que podrán aumentar los conocimientos sobre la materia y sobre las competencias básicas. Éstas tareas y actividades se evaluarán pero no tendrán efecto en la calificación.

[98] Estas tareas y actividades se podrán repartir al resto de los alumnos que lo soliciten, siendo obligatorias para los que no han superado los indicadores mínimos obligatorios para superar la materia.

Otras decisiones que afecta a los alumnos son las referentes a la promoción y titulación. Según la LOE[99]

> ñse *promocionará al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias como máximo y se repetirá curso con evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoci· n beneficiar§ su evoluci· n acad®micaò*

Con respecto a la titulación, la LOE[100] establece que

> ñ*quienes superen todas las materias de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no les ha impedido alcanzar las competencias b§sicas y los objetivos de la etapaò*

La LOMCE establece normas análogas respecto a la promoción, con la salvedad de que las dos materias suspensas para poder promocionar de curso no pueden ser Matemáticas o Lengua. Establece también la posibilidad de promocionar con tres materias suspensas si se cumplen ciertosrequisitos.

Las decisiones metodológicas que se pueden tomar cabe encuadrarlas en las siguientes:

[99] Artículo 11 R.D. 1631 de Enseñanzas Mínimas.
[100] Artículo 15 R.D. 1631 de Enseñanzas Mínimas.

- ¶ Decisiones sobre estrategias didácticas de cada materia considerada en su conjunto y su relación con las competencias básicas.
- ¶ Decisiones sobre aspectos concretos de aprendizaje de cada materia que, por su dificultad, requieren un tratamiento didáctico concreto.
- ¶ Decisiones sobre recursos y material didáctico.

En general, son decisiones que los profesores se ven obligados a tomar cuando reflexionan sobre el hecho didáctico, cuando el profesor se hace preguntas como ¿qué estrategias de aprendizaje funcionan mejor para la enseñanza de la materia que imparto?, ¿cómo relaciono los aprendizajes de mi materia con las competencias básicas?, ¿qué estrategias funcionan mejor para tipos particulares de aprendizaje?, ¿qué material didáctico es el más apropiado para la realización de las actividades y tareas?, etc...

Por último, respecto a la planificación de la enseñanza, las decisiones giran en torno a reflexiones del tipo: ¿qué conocimientos y competencias poseen mis alumnos al iniciar cada uno de los cursos en que se configura la enseñanza secundaria y cada unidad didáctica?, ¿cuándo debo plantear los objetivos durante el curso para que la secuencia de aprendizaje no se rompa?, ¿qué tipo de tareas y actividades debo programar para subsanar los fallos de aprendizaje que se observan en la mayoría de los alumnos?, ¿qué técnicas de motivación debo emplear para interesar a los alumnos en la materia que imparto?, etc. Estas decisiones forman parte de la actualización anual de la programación didáctica de cada departamento didáctico. Su influencia, en cuanto a la evaluación de alumnos se refiere, viene dada por la posible reformulación de los indicadores de logro o de los puntos de corte de cada materia[101].

[101] La decisión sobre los puntos de corte en las competencias básicas consideramos que se debería tomar a nivel de centro con el máximo consenso posible.

6.8.- Paso 4: Comunicación de los resultados: información a las familias. El Informe Trimestral y el Plan de Trabajo Individualizado (PTI).

Una vez tomadas las decisiones sobre los alumnos por parte de los profesores, se debe informar a las familias de los resultados obtenidos por aquellos y de su proceso de aprendizaje. De esta manera se consigue una interacción entre los principales protagonistas del proceso de enseñanza/ aprendizaje y se da cumplimiento lo que establece la normativa al respecto. La información que se ofrecerá será de tres tipos: descriptiva, cualitativa y cuantitativa.

- La información descriptiva se referirá al grado de consecución de los indicadores de cada materia y a su influencia en cada una de las competencias.
- La información cuantitativa aludirá a las calificaciones tanto en las materias (Insuficiente,é ., Sobresaliente o con calificaciones del 1 al 10 sin decimales[102]) como en las competencias (Muy Bajo,é ., Muy Alto).
- La información cualitativa se detallará en cada materia mediante la descripción de los indicadores superados y superados y las medidas que se deben adoptar para superarlos.

En la LOE[103], una de las funciones principales del profesorado es la de informar peri· dicamente ña las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperaci· n en el mismoò El Decreto 69/2007 de 3 de mayo por el que se establece y se ordena el currículo de la ESO en Castilla la Mancha, establece, en su artículo 13, que

> *ñlas programaciones did§cticas incluir§n las previsiones necesarias para garantizar la recogida e intercambio de información periódica y sistemática con las familias y con el propio alumnado y definirá el modelo de informe trimestral a facilitar a las mismas. Estos informes*

[102] Según dictamina la ORDEN ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

[103] Artículo 91 Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.

describirán el nivel de competencia alcanzado por el alumnado en el desarrollo de las capacidades a través del procedimiento que determine la Consejer²a competente en materia de educaci· nò

Por último, la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, establece dos mecanismos para informar a las familias de los alumnos sobre sus resultados: una información trimestral y un informe de trabajo individualizado en cada materia no superada al finalizar la evaluación ordinaria. En referencia al informe trimestral, la citada Orden en su artículo 11, establece sus características, que deben ser:

a. Reflejar los resultados parciales de las materias, en su caso, los ámbitos en coherencia con el nivel de desarrollo alcanzado en relación con los objetivos y competencias básicas.
b. Orientar, en su caso, sobre las medidas de ampliación y refuerzo necesarias para mejorar la respuesta.
c. Aportar información complementaria sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se han desarrollado a lo largo del trimestre.

La información trimestral a las familias debe contener el nivel de logro de los indicadores de cada materia. De esta manera se informa sobre cuáles son los indicadores superados y cuáles no, con el objetivo de ofrecer una información objetiva, exhaustiva y orientativa del proceso de aprendizaje del alumno (incluyéndose las medidas de refuerzo planteadas para su recuperación de la materia, si éste no hubiese cumplido con los objetivos mínimos para superar la materia[104]).

Respecto a la consecución del nivel de logro de las competencias, creemos que esta información se debe ofrecer sólo al finalizar la evaluación

[104] Del mismo modo se incluirían la posible ampliación de los objetivos en caso de que el alumno los superase todos al final del trimestre.

ordinaria y no trimestralmente. Porque estimamos que, por la propia definición de competencia, su adquisición se logra mediante un proceso global en el que el alumno debe interconectar todos los aprendizajes que recibe a lo largo del curso. Por tanto, una ñfoto fijaò del desarrollo de las competencias en cada trimestre no podría ser representativa del proceso de adquisición de las competencias, ya que sus diferencias con la realidad y con el informe final del curso podrían ser importantes.

Sobre el Plan de Trabajo Individualizado (PTI), la citada Orden de evaluación, establece que se debe elaborar para aquel alumnado que no alcance el nivel suficiente en alguna de las materias en cualquiera de las fases del curso, siendo obligatorio al finalizar la evaluación ordinaria en las materias no superadas; o para el alumnado que permanece un año más en el mismo curso o para el que promociona al curso siguiente con materias insuficientes.

Se propone un modelo de Informe Trimestral en el que se incluyan los indicadores de logro que el alumno ha superado y los que no en dicho trimestre acompañados de la calificación obtenida en términos cualitativos y cuantitativos. En el último informe del curso se incluiría el nivel de logro de cada competencia básica. Un modelo de Plan de Trabajo individualizado se expone en el ANEXO.

En el caso de que un alumno no hubiese superado una materia al finalizar la evaluación ordinaria, se emitiría un PTI en el que se incluirían los indicadores de logro no superados y un conjunto de tareas y actividades que posibiliten su adquisición para afrontar la evaluación extraordinaria[105].

[105] El planteamiento de esta evaluación extraordinaria sería parecido al que hemos comentado sobre las pruebas de recuperación de los indicadores. Al formar parte esta evaluación de la evaluación continua (art. 6.2 Orden de evaluación de ESO en Castilla la Mancha), cada alumno debería realizar las preguntas sobre los indicadores que no ha superado, lo que conllevaría un nivel alto de tratamiento individualizado de la evaluación.

III.- ¿CÓMO CALIFICAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESO? ANÁLISIS DE UN CASO CONCRETO DE LA INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO DE LA E.S.O. MEDIANTE LA APLICACIÓN INFORMÁTICA iCOM

ñEl principio de la educaci· n es predicar con el ejemploò

Anne R. Jacques Turgot

CAPÍTULO 7.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

7.1.- Ubicación de la investigación

La primera cuestión que se le plantea a un investigador novel, como es mi caso, es si el trabajo que está desarrollando es científico; es decir, si los conocimientos y aportaciones que se consigan gozan de la objetividad y rigor exigibles a cualquier trabajo de esta naturaleza. Al no existir una unidad de medida de la cientificidad ni un organismo que tenga la misión de apreciarla y declararla, nos tenemos que valer de las opiniones que han realizado sobre esta cuestión autores de prestigio. En este sentido Umberto Eco (1983) estima que una investigación es científica si cumple los requisitos siguientes:

a. Que la investigación verse sobre un objeto definido, que sea reconocible por los demás.
b. Que se digan sobre este objeto cosas, que aún no han sido dichas o revisar las que ya han sido dichas.
c. Que la investigación científica sea útil a los demás investigadores.

Según lo anterior nuestra investigación es científica, porque tiene un objeto de estudio: la calificación por competencias; aspira a elaborar un modelo de calificación por competencias, que hasta el día de hoy no ha sido propuesto por otro investigador y, por último, estamos seguros de que es un modelo objetivo, que va a ser muy útil a docentes de Educación Secundaria, aunque por extensión podría aplicarse a la etapa de Educación Primaria.

Por su parte, Ezequiel Ander-Egg (1985) afirma que investigar consiste en la adquisición de conocimientos acerca de un aspecto de la realidad o problema con el fin de actuar sobre ella. Esta manera de entender el concepto de investigación científica es más general que el anterior y por este motivo estamos convencidos que nuestra investigación es totalmente científica.

Si la tesis que se presenta es científica, la siguiente cuestión que nos planteamos es ¿en qué modelo o paradigma de investigación educativa se debe ubicar? La respuesta a esta pregunta es importante, porque de ella se va a derivar la metodología que se utilice en la investigación, aunque la mayoría de los investigadores opten por una metodología mixta que enriquece el análisis y triangula la información obtenida, haciéndola más objetiva y rigurosa.

Tradicionalmente han existido y existen tres paradigmas sobre investigación, a saber: positivista o cuantitativo, interpretativo o cualitativo y crítico o sociocrítico. El paradigma positivista se caracteriza fundamentalmente por:

a. La realidad tiene existencia propia independientemente de quien la estudia y está gobernada por leyes que permiten explicarla, predecirla y controlarla, que pueden ser descubiertas y descritas mediante métodos adecuados.
b. En el ámbito educativo, su aspiración consiste en descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas, que guíen la acción educativa.

c. El método modelo de conocimiento científico es el experimento, que se apoya en la estadística como instrumento para medir, cuantificar y verificar. Se preocupa fundamentalmente del control en el estudio de los fenómenos.

d. Pretende alcanzar la objetividad en una realidad estática mediante la búsqueda de semejanzas.

El paradigma interpretativo tiene como valores principales:

a. Trata de comprender la realidad como dinámica y diversa, sustituyendo las nociones científicas de explicación, predicción y control por las de comprensión, significación y acción.

b. En el ámbito educativo busca la objetividad mediante el acuerdo intersubjetivo. Los investigadores se centran en la descripción y comprensión del objeto de estudio sin aspirar al establecimiento de leyes generales o regularizaciones subyacentes, al entender que los fenómenos son singulares y particulares.

c. Busca la interconexión de los elementos que están influyendo en un determinado fenómeno y trata de comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas, analizando sus creencias, intenciones y motivaciones.

d. Considera la observación, la entrevista, el análisis de documentos y el estudio de casos como los métodos modelo para la producción del conocimiento. El investigador pretende entender lo que está pasando con su objeto de estudio mediante la interpretación.

Respecto al paradigma sociocrítico sus rasgos fundamentales son los siguientes:

a. Introduce la ideología de forma explícita y la auto-reflexión crítica en los procesos de conocimiento. En educación implica al docente a partir de la auto- reflexión.

b. Orienta el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.

c. Su finalidad no es descubrir leyes o interpretar la realidad, sino analizar las transformaciones sociales y solucionar los problemas mediante la reflexión.

d. El método modelo de conocimiento es la observación participante mediante el cual el investigador y los sujetos de investigación están en reflexión permanente para solucionar los problemas. Utiliza técnicas dialécticas en el proceso investigador.

e. Entiende la realidad como dinámica, divergente y compartida.

Sin rechazar la posibilidad de utilizar metodologías mixtas que incluyan técnicas correspondientes a los paradigmas positivista e interpretativo, la investigación que se presenta se encuadra en el paradigma interpretativo o cualitativo, dado que:

a. El objeto de estudio es el problema de la calificación de las competencias, que queremos analizar no con la finalidad de descubrir una ley general que sirva para todos los docentes de secundaria ni deseamos transformar la realidad mejorando a las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que el objetivo consiste en conocer y comprender en profundidad el procedimiento de calificación que llevan a cabo los profesores de manera individual y grupal y proponer un nuevo modelo que sea más objetivo y responda mejor a la nueva exigencia de la enseñanza por competencias.

b. No se han utilizado en la investigación muestras representativas de la población, sino que se han analizado los procedimientos de calificación llevados en la práctica por los profesores de secundaria de dos Institutos de la provincia de Albacete.

c. Las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido fundamentalmente la observación participante, las entrevistas, grupos de discusión y sobre todo el análisis de documentos, obviando, por no ser aplicables, procedimientos estadísticos. En el análisis e

interpretación de los resultados ha prevalecido el carácter subjetivo y el acuerdo de los profesores implicados en el proceso de investigación.

d. Los criterios de rigurosidad en la investigación se han basado fundamentalmente en la **triangulación de las técnicas** de recogida de información, que se han llevado a cabo: observación participante, análisis de documentos, las entrevistas y grupos de discusión. En este sentido he observado cómo se califica a los alumnos tanto en el departamento de matemáticas, a través de sus reuniones como en el resto de los departamentos didácticos mediante asistencia a la comisión de coordinación pedagógica; he analizado las programaciones didácticas de los departamentos de los Institutos y se ha tomado nota de las conclusiones de los grupos de discusión y de las entrevistas.

e. Con la presente investigación se ha pretendido describir el procedimiento que utilizan los profesores para calificar a sus alumnos con el objeto de determinar si se ajusta o no a lo que se considera exigible en el marco de la inclusión de las competencias en el currículo.

f. Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en ellos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en el paradigma cuantitativo. Cuestiones importantes de los hechos educativos, como los valores, significados, intenciones y creencias, no son directamente observables ni susceptibles de experimentación. Además, en el ámbito educativo la conducta debe contextualizarse lo que hace difícil su generalización

7.2.- Características de la investigación

La investigación que se presenta es una investigación educativa, didáctica, aplicada, investigación-acción, de estudio de casos y proyectiva.

Esta investigación educativa tiene su inicio en el planteamiento de preguntas relacionadas con el proceso educativo: cómo funcionan las

instituciones educativas, procesos de enseñanza-aprendizaje, diseño curriculare que crean la necesidad de identificar, diagnosticar y generar acciones en pro de la educación. Este tipo de investigación educativa nos va a permitir ver qué pasa con la reforma que introduce la Ley Orgánica de Educación de 2006 modificada por la Ley para la Mejora de la Calidad de la Educación de 2013 en relación con las competencias básicas, problematizarla en diferentes dimensiones para tener el sustento de lo que se está realizando con el objeto de generar un conocimiento que permita caracterizar las practicas docentes, compartirlo y divulgarlo, ya sea dando cuenta de las experiencias a otros docentes o para reflexionar sobre lo que se hace diariamente en el aula.

Nuestra investigación es educativa también, porque tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso incluye tres partes bien diferenciadas: programación, desarrollo de lo programado en el aula y evaluación de los aprendizajes. Pues bien, esta investigación se centra en la última parte, en la evaluación de los aprendizajes y dentro de ésta en la calificación. Aspecto que entendemos ha sido insuficientemente investigado, porque la mayoría de los estudios realizados se han volcado preferentemente sobre la evaluaci· n, su finalidad, caracter²sticas, modalidadesé , estimando que si ésta se consideraba bien definida la calificación también lo estaría. Sin embargo, rara vez se han realizado estudios que tuvieran a la calificación de los aprendizajes como tema central de la investigación.

La didáctica como ciencia y arte de la enseñanza en cuanto produce aprendizaje tiene como objeto central de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo la presente investigación es didáctica, porque aspira a innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje y porque constituye un avance en mi realización profesional como docente. Además, tiene relación con la práctica docente, está incluida en el paradigma constructivista y se ubica dentro de la evaluación criterial u objetiva. En este sentido Kron afirma que la investigación didáctica debe estar relacionada con la práctica y con la teoría. En palabras de Mar²a Luisa Sevillano en Medina y Castillo (2003) ña investigaci· n en did§ctica es fundamento de la acci· n educativa de calidadò

Es también una investigación aplicada, porque las conclusiones a las que se llegue se pueden poner en práctica en cualquier Instituto de enseñanza. El objetivo de la investigación aplicada es la resolución de un determinado problema, al contrario de la investigación pura o básica, cuyo objetivo es la obtención y recopilación de información, que junto a la ya existente construye teorías de las que suele partir la investigación básica; sin embargo, ésta se centra en cuestiones más específicas y concretas. En nuestro caso, la investigación que se propone tiene un objetivo concreto: la calificación de las competencias básicas dentro del marco curricular español.

Se encuadra en el modelo de investigación-acción, porque analiza problemas que se presentan en el aula y trata de encontrar soluciones que mejoren la práctica docente. Éste es el sentido de nuestra investigación en la que se pone de manifiesto el propósito de elaborar un modelo de calificación por competencias coherente con su incorporación en el currículo. A este respecto Elliot (2000) afirma que la investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. La investigación-acción contribuye a la reflexión sistemática sobre la práctica educativa con vistas a la mejora y al cambio tanto personal como social.

Por este motivo la presente investigación nos ha ayudado, tanto a mí como investigador como a los docentes que han colaborado, a

perfeccionarnos y a formarnos en el ejercicio de nuestro trabajo. Por ello, Cohen y Manion (1985) agrupan los propósitos de la investigación-acción educativa en cinco amplias categorías:

Å Es un medio de remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias.

ÅEs un medio de preparaci· n en formaci· n permanente.

Å Es un modo de inyectar enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y el aprendizaje.

ÅEs un medio para mejorar la comunicaci· n y relaci· n entre pr§cticos e investigadores.

ÅPosibilita la resoluci· n de problemas en el aula.

El proceso de investigación-acción parte de la práctica, de problemas prácticos, que no pueden resolverse mediante la investigación pura porque son problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas: los docentes. También es una investigación que exige la colaboración de las personas, ya que por el propio objeto de investigación, que implica como mínimo a una institución escolar como por la metodología aplicada, se hace imprescindible que el grupo esté presente.

Nuestro trabajo comparte rasgos propios de la investigación en la acción como son:

a. Asumir como objeto de estudio los problemas que surgen de la práctica educativa, tal y como ocurren en el contexto natural, con el fin de comprenderla y mejorarla, actuando sobre ella.

b. Implicar activamente a las personas o docentes que investigan, quienes se preocupan no sólo por la interpretación de los hechos, sino también por su cambio, de modo que en el proceso de

investigación cambia tanto la persona que investiga como las situaciones en las que actúa.

c. Ser una indagación sobre el propio trabajo con el fin de mejorarlo, incluyendo el modo en que se trabaja con y para otros.

d. Conocer y valorar los efectos de los cambios conseguidos.

e. Considerar a todos las personas que participan en la investigación agentes responsables y autónomos, capaces de determinar el rumbo de sus actos, y de mejorar sus condiciones si comprenden lo que hacen.

La presente investigación participa como estrategia del estudio de casos, ya que como señalan Biddle y Anderson (1989), sugieren predicciones que podrán servir para otros contextos de la enseñanza que aún no hemos examinado, hacen explícitos los supuestos con los que afrontamos los acontecimientos y suministran herramientas que podemos utilizar para abordar y comprender los confusos fenómenos de la enseñanza.

El estudio de casos es una técnica particular de recogida de datos, de configuración y de tratamiento de la información que trata de explicar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos que conciernen a un sistema social que tiene sus propias dinámicas. Consiste en referir una situación real tomada en su contexto y en analizarla para ver cómo se manifiestan y evolucionan los fenómenos por los que está interesado el investigador. La utilización del estudio de casos, nos va a permitir informar sobre el estado de la investigación, ya que es un informe que aspira a ser completo sobre un ciclo completo de acción.

El estudio de casos es un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar una situación con cierta intensidad en un periodo corto de tiempo. Es ecléctico, utiliza diversos estilos y métodos de investigación; es idiosincrásico y específico; está orientado al proceso más que al producto y es rico en descripciones, interpretaciones, explicaciones y narraciones, trabajando más para la comprensión que para la medición, la predicción y el control científico riguroso en los entornos, las personas estudiadas, las acciones, etc.

El carácter esencial del estudio de casos lo hace apropiado para dar una explicación de todos los aspectos pertinentes de un acontecimiento, cosa o situación, empleando como unidad de estudio un individuo, institución, comunidad o cualquier grupo considerado como unidad.

Ary, Jacobs y Razavieh citados en De Lara Guijarro y Ballesteros Velázquez (2001) señalan como objetivos del estudio de caso, que nuestro trabajo de investigación comparte, los siguientes:

- Describir y analizar situaciones únicas.
- Generar cuestiones para posteriormente contrastar en otros estudios más rigurosos.
- Adquirir conocimientos.
- Diagnosticar una situación, para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica, reeducación.
- Completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

Utilizamos la investigación con estudio de casos, porque su utilización presenta las siguientes ventajas:

- Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos.

- Presenta un relato creíble y preciso del entorno y la acción.
- Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados.
- Cuenta una historia en un lenguaje, que tanto el profesional como el que no lo es pueden entender.
- Los datos son representativos.

Pero igualmente que presentan una serie de ventajas, también hemos tenido en cuenta, que presentan una serie de inconvenientes, ya que:

- Requiere una cantidad grande de tiempo durante el proceso de estudio.
- Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye.
- El investigador puede tener supuestos ña prioriò que sesguen las interpretaciones.
- Las personas a las que se apela y los informantes en el campo pueden engañar al investigador.
- No se puede generalizar
- La base de datos suele proporcionarla el investigador.

Por último, esta investigación es proyectiva, porque implica explorar, describir y proponer alternativas de cambio con la intencionalidad de ejecutar la propuesta. Es decir, la presente investigación conlleva la creación de un modelo de evaluación por competencias que supone una alternativa a la forma actual de calificar que tienen los profesores de secundaria, que no se ha modificado a pesar de introducir en el currículo las competencias básicas, que debiera suponer otra manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación proyectiva se ocupa de cómo deberían ser las cosas, para alcanzar unos fines y funcionar adecuadamente. Involucra creación,

diseño, elaboración de planes, o de proyectos; sin embargo, no todo proyecto es investigación proyectiva. Para que un proyecto se considere investigación proyectiva, la propuesta debe estar fundamentada en un proceso sistemático de búsqueda e indagación que requiere la descripción, el análisis y la comparación.

A partir del estadio descriptivo se identifican necesidades y se define el evento a modificar; en los estadios comparativo y analítico se identifican los procesos que han originado las condiciones actuales del evento a modificar, de modo que una explicación plausible del evento permitirá predecir ciertas circunstancias o consecuencias en caso de que se produzcan determinados cambios.

En función de esta información, el investigador debe diseñar o crear una propuesta capaz de producir los cambios deseados. El motivo de realizar una investigación proyectiva es el de modificar aspectos de la práctica docente que no marchan bien como es, a nuestro juicio, el problema de la calificación por competencias, y sustituirlo por otro modelo más coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Hurtado (2000) la investigación proyectiva consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo, como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, o de una institución, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las tendencias futuras.

En el siguiente gráfico se exponen las características de la investigación que se presenta:

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Figura nº22

Fuente: Elaboración propia

7.3.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN UTILIZADOS

Los procedimientos y técnicas de recogida de información permiten obtener los datos necesarios para llegar a establecer las conclusiones pertinentes sobre la situación analizada. La importancia de utilizar buenos procedimientos y técnicas de recogida de información en la investigación radica en que de ellos depende la calidad de los datos que se manejen para establecer conclusiones adecuadas o válidas sobre el tema investigado y para, en su caso, tomar decisiones eficaces sobre cómo intervenir sobre la situación analizada.

Los instrumentos de recogida de información, que hemos utilizados son coherentes con el paradigma cualitativo en el que se encuadra la investigación.

Han sido los siguientes: Observación participante, análisis de documentos, grupo de discusión y entrevistas.

a. Observación participante:

Según Goetz y LeCompte (1988) la observación participante es considerada como la principal técnica etnográfica de recogida de datos, en la cual el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia, viviendo del modo que ellos. La observación participante consiste en participar realmente en la vida y actividades de los sujetos observados, según la categoría de edad, sexo o status en la que el investigador llega a situarse negociando con las personas que le acogen en función de sus propios deseos o del lugar en el que éstos le colocan. Se trata de una estrategia de recogida de información que exige entrar en contacto directo con los sujetos, conocer lo mejor posible su vida y sus actividades cotidianas, dentro y fuera del centro educativo.

Un aspecto a destacar al utilizar la observación como técnica de recogida de información es que requiere garantizar que la conducta del individuo no se modifique como consecuencia de ser observada, porque lo que se pretende es recoger información sobre el comportamiento espontáneo de las personas dentro de un determinado contexto o bajo unas determinadas circunstancias. Por eso, es importante que el observador cuente con un cierto entrenamiento sobre cómo llevar a cabo el proceso observacional para que las personas no noten que están siendo analizadas. De lo contrario, espontáneamente el individuo tenderá a modificar su comportamiento para adaptarse a las expectativas que intuya en el observador, o para mostrar un comportamiento adaptado a la situación en que se encuentra.

Para controlar que esto no suceda es preciso dejar transcurrir un tiempo, llamado de habituación, entre la introducción de la presencia del observador en el lugar de observación y la recogida de información. Se entiende que transcurrido este tiempo el sujeto que va a ser observado se habrá adaptado a

la presencia del observador y seguirá manteniendo su comportamiento habitual espontáneo, que es el que interesa registrar e interpretar

Este tipo de datos obtenidos en contextos naturales son de gran valor para la investigación educativa porque contienen información sobre significados e interpretaciones de las que carecen otros datos recogidos con procedimientos más sofisticados; sin embargo, tiene limitaciones que dificultan su empleo frecuente en el campo educativo, como son, por ejemplo, el largo espacio de tiempo que requiere a veces acceder a esta información observacional y registrarla, la frecuente falta de estructuración con que es recogida, que dificulta su interpretación, etc.

El registro de información que hemos utilizado ha sido el cuaderno de notas como el que se expone en el ANEXO.

Esta técnica de recogida de información es un procedimiento de recopilación de datos e informaciones, que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y personas en el contexto en el que se desarrollan sus actividades. Se trata de captar los aspectos más significativos del fenómeno a investigar de manera intencionada. Estas observaciones se deberán poner por escrito lo antes posible para asegurar la valides y fiabilidad de lo observado. Para Sevillano (2007) la observación constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por el propósito de la investigación. Implica advertir los hechos como se presentan y registrarlos siguiendo algún procedimiento físico o mecánico.

La observación que he llevado a cabo en el presente proceso de investigación, como docente de educación secundaria que soy, presenta las siguientes características:

- No estructurada, porque no se han delimitado las dimensiones del aspecto seleccionado ni se han registrado las observaciones de manera precisa y rigurosa, aunque sí se sabía lo que se pretendía observar y se tomaban notas de manera general en el cuaderno de notas.
- Participante, porque se realizaba dentro del grupo de docentes al que pertenecía; es decir, al claustro de profesores de los institutos investigados, por lo que no se necesitaba el período de habituación exigible para que las personas objeto de observación se comportaran de manera natural. Por tanto, era una participación natural en la que se captan los hechos en el mismo momento que se van produciendo, sin ningún tipo de preparación.
- Individual, porque el único observador era yo mismo.

Los aspectos observados se anotaban en el cuaderno de notas: datos, fuentes de informaci· n, expresiones, opinionesé , evitando su interpretaci· n, todo ello con el objeto de darles mayor validez y fiabilidad. El cuaderno de notas nos proporciona un registro formal, por escrito de nuestro propio trabajo y pensamiento. Se configura como un instrumento óptimo para la observación de fenómenos desde dentro y en relación con los contextos en los con que se producen. El carácter abierto del cuaderno de notas ofrece la posibilidad de incluir lo inesperado, lo que previamente no estaba programado, constituyendo así un marco flexible para la recogida de datos.

En él hemos recogido las situaciones e informaciones más destacadas de cada sesión, centrando la atención en aquellos aspectos de la conducta del profesorado y, en ocasiones, también las del alumnado relacionadas con nuestro objeto de estudio y tratando de lograr en todo momento una perspectiva global. Estas notas nos permiten contrastar la información que contienen con los datos obtenidos por otras fuentes de cara a garantizar una correcta triangulación.

Estas observaciones, aunque las he venido realizando de manera totalmente informal durante los diez años que he desempañado la función docente en Institutos de educación secundaria, las he realizado de manera más ordenada y sistemática durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 en los institutos ñMaestro Juan Rubioò de La Roda (Albacete) durante el primero de ellos y en el instituto ñLas Sabinasò de El Bonillo (Albacete) el siguiente. Durante este tiempo he asistido y tomado nota de todas las reuniones del departamento de matemáticas en las que se hablaba de evaluación y calificación de la materia; he asistido varias veces a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica autorizado por el Director del Centro en el primer Instituto y en calidad de Coordinador de Formaci· n en el Instituto ñLas Sabinasò

También he asistido a todas las reuniones del claustro de profesores escuchando y participando en los debates entre docentes cuando se sometía a aprobación algún documento en el que se modificaba el procedimiento de evaluación de los alumnos del centro. Normalmente los profesores han sido siempre reacios a introducir modificaciones en el sistema de evaluación y sobre todo de calificación, argumentando que la calificación era un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje muy personal y subjetivo, que corresponde solo al profesor.

La recopilación de datos, consecuencia de estas observaciones, nos han servido para concretar, delimitar y analizar el procedimiento de calificación llevado a por la mayoría de profesores de los institutos; es decir, hemos realizado un diagnóstico del problema objeto de investigación, que se expondrá posteriormente.

b. Análisis de documentos:

Éste es el instrumento de recogida de información que hemos utilizado fundamentalmente en nuestro trabajo de investigación por ser el más adecuado para los objetivos que nos proponíamos.

La recopilación documental es un instrumento de investigación social cuya finalidad es obtener datos o información a partir de documentos escritos y no escritos susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación concreta. Constituye una tarea ardua y laboriosa que debe evitar el ñhábito coleccionistaò como la ñbúsqueda a ciegasò

Lo fundamental sobre el material a recopilar es tener siempre presente la finalidad de la investigación, ya que esto permitirá juzgar lo que es apropiado y aprovechable. Realizada de una manera adecuada es útil también para ahorrar esfuerzos y evitar el descubrimiento de la ya encontrado, sugerir problemas e hipótesis, orientar hacia otras fuentes de información y ayudar a elaborar los instrumentos para la investigación

Mediante la recopilación documental se obtienen datos e informaciones a partir de documentos escritos fundamentalmente, para ser utilizados en una investigación concreta. Es una tarea laboriosa, cuya primera fase consiste en seleccionar adecuadamente el material relacionado estrechamente con el problema a investigar.

Dada la ingente cantidad de documentación analizada en esta investigación, en una primera fase hemos reducido la cantidad aplastante de datos, seleccionando los más significativos. En la segunda fase, hemos reconstruido las estructuras a partir de los datos seleccionados y, mediante la reflexión personal y la de mis compañeros interesados en el tema, se ha analizado la realidad, llegando a conclusiones, previo estudio en profundidad.

Las fuentes de información estudiadas en esta investigación han sido las siguientes:

b.1. Lectura y análisis de las programaciones didácticas de los departamentos de los Institutos y del proyecto educativo, prestando especial atención a los apartados de evaluación y calificación de cada documento y a los referentes tenidos en cuenta para la evaluación. Del análisis de estos documentos y de los datos obtenidos en la observación participante llevada a cabo, se ha realizado un diagnóstico sobre la forma de evaluar y calificar de la mayoría de los profesores de estos Institutos y que, en síntesis consiste en:

- Evaluación
    - ¶ Se describen los tres momentos de la evaluación: inicial, continua y final, sin especificar cómo se va a llevar a cabo cada uno de ellos.
    - ¶ Se especifica que los instrumentos de la evaluación de alumnos van a consistir en exámenes, elaboración de trabajos y revisión de los cuadernos de clase; sin embargo, no se dice nada sobre cuántos exámenes se van a realizar en cada evaluación, cuántos trabajos y de qué clase se van a elaborar por parte de los alumnos ni cuándo se van a revisar los cuadernos de trabajo, ni cómo hacerlo.
    - ¶ No se dice nada sobre el procedimiento de evaluación de los alumnos, ni la finalidad de cada uno de los momentos de la evaluación, ni los referentes a tener en cuenta en las evaluaciones parciales y final.

Es decir, no existe una planificación de la evaluación ni a nivel de Centro ni a nivel de departamento, lo que tiene como consecuencia que cada profesor establece su propio plan de evaluación o dicho de otra manera un mismo grupo de alumnos puede soportar distintos procedimientos de evaluación, siendo evaluado de diferente manera por el equipo de profesores que le imparten clase. Otra consecuencia de esta forma de evaluar es que no está contextualizada ni respecto al

Centro ni en relación al grupo de alumnos pudiéndose intercambiar el ñmodeloò inter e intradepartamentos.

- Calificación

  ¶ En la mayoría de los departamentos se hace referencia solo a la calificación final, que suele ser la media de las calificaciones parciales; sin embargo, no se comenta nada sobre cómo se va a articular la calificación de las evaluaciones parciales.

  ¶ En otros departamentos se hace la media de las calificaciones parciales siempre que se hayan superado como mínimo dos de ellas.

  ¶ Para algunos departamentos la calificación final coincide con la calificación obtenida en la última evaluación, porque en ella se valoran aprendizajes de la segunda evaluación y en ésta se valoran aprendizajes de la primera evaluación, llamándole a este procedimiento ñevaluaci· n continuaò

  ¶ En los departamentos de matemáticas la calificación final se obtiene de las calificaciones parciales mediante fórmulas complejas, como la media geométrica u otras fórmulas en las que se quiere ponderar el peso de las diferentes calificaciones parciales de manera arbitraria; es decir, sin explicar el motivo de estas ponderaciones.

  ¶ Respecto a los criterios a tener en cuenta a la hora de calificar a los alumnos en las evaluaciones parciales se suele utilizar la siguiente ponderación:

    o Resultado de los ex§menesé é é é é 50%

    o Elaboraci· n de trabajosé é é é é é é 30%

    o Actitudes y asistencia a claseé é é é .. 20%

Esta distribución de porcentajes se suele realizar en primero y segundo de la educación secundaria, porque en tercero y cuarto se eleva el porcentaje un 20%, rebajándose un 10% el correspondiente a los trabajos y actitudes. Este sistema de calificación desemboca inexorablemente en una calificación numérica con decimales cuando la normativa sobre evaluación[106] prohíbe expresamente que la calificación numérica esté seguida de decimales.

- Los exámenes los suelen preparar los profesores teniendo en cuenta los contenidos impartidos en cada evaluación parcial, con escasa o nula referencia a los criterios de evaluación del currículo, aunque se percibe que va existiendo una mayor concienciación y conocimiento de los elementos que configuran el currículo; no obstante, existe una cierta resistencia a modificar la forma personal que tiene cada profesor de evaluar y calificar a sus alumnos.
- El referente fundamental que utilizan los profesores para evaluar y calificar a sus alumnos es el contenido que incluyen en los exámenes, que no siempre es representativo de los aprendizajes que se han impartido, lo que hace que el factor ñsuerteò (l®ase el azar) suele operar en la calificación obtenida. Esta cuestión está bastante asumida por los profesores puesta de manifiesto cuando contestan negativamente al interrogante: ñSi ma¶ana pusieras a tus alumnos otro examen distinto, teniendo en cuenta los mismos contenidos impartidos durante el período de examen ¿obtendrían las mismas calificaciones que con el examen que acabas de poner?ò

b.2. Se ha realizado la lectura y síntesis de los siguientes documentos mediante la utilización de una ficha de trabajo que se expone en el ANEXO.

[106] Orden de 4 de julio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria

- Bibliografía especializada

  A través de la biblioteca de la Universidad de Castilla-La mancha he tenido acceso a la mayoría de la bibliografía relevante relacionada con la evaluación de las competencias básicas. En total he leído unos cuarenta volúmenes, que se especifican en el apartado de bibliografía al final de este trabajo.

- Tesis doctorales

  Se ha realizado un barrido de las tesis doctorales cuyo tema específico son las competencias básicas, siendo de nuestro interés solo dos de ellas:

  ¶ El rendimiento de los alumnos de EGB, BUP-COU y FP. Valoración derivada de las calificaciones y su repercusión en la formación de los docentes.

  ¶ Formación, Evaluación y Calificación por competencias. Uso de rúbricas en asignaturas de matemáticas y trabajos fin de grado

  Como puede observarse ninguna de ellas tiene relación con la evaluación y calificación de las competencias básicas en la educación secundaria obligatoria.

- Revistas de Educación

  Se ha realizado un barrido de las Revistas de Educación más importantes de España desde el año 2000 hasta 2014 con el objeto de analizar los artículos que, sobre el tema que nos ocupa, pudieran tener interés para nosotros:

- ¶ Educación XX1, publicación editada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, cuyo objetivo es contribuir a la difusión de la investigación educativa con periodicidad semestral.
- ¶ Revista de Educación, una publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en la que se difunden los avances en la investigación e innovación educativa con periodicidad trimestral.
- ¶ Revista Bordón que publica la Sociedad Española de Pedagogía tiene un carácter científico y su finalidad es la de servir de ayuda a los profesionales de la educación. Actualmente tiene una periodicidad trimestral.
- ¶ Revista Española de Pedagogía de finalidad investigadora y con el objetivo de ejercer una práctica profesional más humanizadora, más crítica y más eficaz. Su edición es cuatrimestral.
- ¶ Revista Ensayos es una revista editada por la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha de carácter científico y académico, que pretende fomentar el debate, el intercambio de ideas y la difusión de trabajos inéditos de investigación en el campo didáctico, científico y humanístico. Su periodicidad es anual.

- Memorias e informes

Se han analizado los informes emitidos por estos tres Proyectos relacionados con la educación por considerarlos de máximo interés para cualquier investigador sobre educación:

¶ El *Proyecto DeSeCo*, que consiste en la definición y selección de competencias clave encargado y desarrollado por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Concreta las competencias esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad, constituyendo un buen punto de partida para iniciarnos, de forma actualizada, en el campo de las competencias básicas o clave. A finales de la década de los 90, la (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo, cuyo fin fundamental era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. El proyecto trata de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del s. XXI? Frente a otros proyectos, DeSeCo no pretende fijar competencias profesionales o educativas, ni estándares de resultados de aprendizaje, sino competencias para la vida en una ciudadanía bien educada, de ahí que se consideren «claves».

¶ El *Proyecto Atlántida* está constituido por un colectivo plural de profesionales de diferentes sectores, centros educativos integrados o colaboradores, departamentos universitarios, grupos de asesores y orientadores, entidades colaboradoras como CEAPA, Consejerías de Educación de diferentes autonomías... Un sinfín de colectivos unidos por el interés en rescatar los valores democráticos de la educación, y desarrollar experiencias de innovación en el currículum y la organización de los centros educativos. Son

profesionales de diferentes sectores de la comunidad educativa coordinados a través de proyectos compartidos, que priorizan procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora. Además, integran las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, para el rescate de líneas de cambio en el desarrollo comunitario. Debaten y publican cuantas experiencias puedan favorecer la mejora de otras realidades, y participan en foros tanto presenciales como virtuales.

¶ El *Proyecto COMBAS* es un programa desarrollado y coordinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en colaboración con las Comunidades Autónomas que pretende potenciar la programación por competencias. Para ponerse en marcha se eligió a un grupo de centros de las diferentes comunidades, reuniéndose de manera casi mensual en Madrid donde se proponían rutas, tareas, ideas, experiencias... para desarrollar dicho plan. Comenzó el curso 2010-2011 con dos tipos de centros; centros A1, para aquéllos que se inician en el trabajo por competencias y A2 para los que tienen una experiencia concreta en la puesta en marcha de las propuestas competenciales.

- <u>Documentos oficiales</u>

  Se ha analizado toda la normativa estatal y autonómica relacionada con el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, a saber:

- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 69/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Corrección de errores al Decreto 69/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 123/2012 de 2 de agosto, por el que se modifica el Decreto 69/2007 anterior.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orden de 4 de junio de 2007 de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha por la que se regula la

evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Toda esta cantidad ingente de documentación se ha sintetizado y nos ha servido para:

- ¶ Analizar el estado de la cuestión sobre las competencias clave, su evaluación y calificación.
- ¶ Poner de manifiesto que los referentes para la evaluación son los criterios de evaluación de cada una de las materias y no los contenidos de los libros de texto de las editoriales comerciales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ¶ Establecer los indicadores de logro de los criterios de evaluación de las materias con el objeto de que éstos sean medibles y evaluables, como paso previo para elaborar el modelo de evaluación objeto nuclear de este trabajo.

c. Grupo de discusión:

Esta técnica nació en la segunda mitad del siglo XX en el campo de la investigación de mercado, convirtiéndose posteriormente en una técnica para la investigación educativa. El grupo de discusión promueve la interacción grupal, estimula la participación y presenta una alta validez subjetiva.

Los grupos de discusión constituyen un procedimiento de recogida de información muy valioso sobre preferencias, valoraciones y formas de conducta que muestran las personas hacia determinados temas. Permiten reflejar los valores y contrastar sus ideas, opiniones y formas de comportamiento oralmente en contextos de grupos; sin embargo, tienen también limitaciones como un menor control del investigador en el proceso grupal, así como en el análisis e interpretación de los datos obtenidos y

problemas de generalización al tener un alcance limitado las conclusiones (Suárez Ortega, 2005).

Un grupo de discusión es un conjunto de personas, que se reúnen para debatir sobre un tema, contrastar opiniones y puntos de vista, complementando así la visión plural que tiene cada miembro del grupo sobre una misma realidad. En estos grupos, las personas emiten espontáneamente sus opiniones con diferentes significados, lo que permite identificar los comentarios más relevantes y las relaciones que cabe establecer entre ellos. Sevillano (2007) entiende el grupo de discusión como una sesión de trabajo de un grupo de personas, constituido por un número no excesivamente amplio de especialistas y un coordinador, que establece y orienta un intercambio de informaciones y opiniones sobre unos temas previamente acotados y establecidos con mayor o menor precisión.

Lo habitual en la práctica de la investigación es que cada grupo esté formado entre seis a diez sujetos con el objeto de que se facilite la participación de cada individuo en la discusión y produzca un diálogo suficientemente activo. La mayoría de los autores defienden la homogeneidad en la composición de los grupos de discusión (Greenbaum (1988), Krueger (1991), Morgan (1988)) con el objeto de que los participantes se sientan cómodos en el grupo, aunque también existen trabajos que defienden la heterogeneidad de sus componentes.

La duración de una discusión de grupo suele ser de entre una y dos horas, dependiendo de las posibilidades de tiempo con que cuentan los participantes. El lugar de reunión debe ser un local poco ruidoso, con sillas cómodas y capaces de facilitar la comunicación entre los participantes.

El papel del moderador es el de no intervenir o de intervenir poco en la discusión, limitándose a plantear el tema, provocar el deseo de discutirlo y

controlar su desarrollo para evitar desviaciones hacia otros temas afines. Además, debe crear un ambiente relajado necesario para que se hable con libertad. Los datos producidos durante la discusión pueden registrarse mediante vídeo, a través de una grabadora o tomando notas, teniendo en cuenta que cada uno de estos tipos de registro tiene sus ventajas e inconvenientes.

Con todos estos condicionantes pusimos en marcha nuestro grupo de discusi· n formado por los jefes de departamento del Instituto ñLas Sabinasò de El Bonillo (Albacete) con un total de diez miembros, durante el curso 2012-13 con el propósito de dialogar y debatir sobre dos temas concretos y llegar a conclusiones, si ello fuera posible. Durante el primer trimestre del referido curso académico el grupo debatió sobre las diferentes concepciones que cada miembro tenía sobre la evaluación y calificación de los alumnos, recogiendo previamente cada miembro las opiniones de los componentes de sus respectivos departamentos y posibilitar la mayor participación de todo el profesorado que tuviera interés.

Se llevaron a cabo tres reuniones, una cada mes, con duración aproximada de una hora, el tiempo que en la programación general anual del Instituto se le asigna a estas reuniones. Las conclusiones obtenidas sirvieron para diagnosticar el sistema de evaluación/calificación que cada departamento llevaba a cabo en el Instituto, triangulándose esta información con la obtenida mediante la observación participante y el análisis de documentos.

Durante los dos trimestres restantes del curso académico 2012/2013 el grupo de discusión trabajó sobre la elaboración de indicadores de logro, partiendo de los criterios de evaluación de cada una de las materias del currículo, que nos van a servir de referencia para elaborar el modelo sobre evaluación y calificación de los alumnos.

El procedimiento llevado a cabo fue el siguiente:

- Antes de convocar la primera reunión entregué a cada jefes de departamento el currículo de su materia, señalando especialmente los criterios de evaluación, para que los fueran analizando en las reuniones semanales del departamento.
- En la primera reunión del grupo se pusieron en común las dificultades encontradas en comprender algunos criterios de evaluación por su carácter abstracto, así como la necesidad de concretarlos para que sirvieran de referentes para la evaluación; es decir, se llegó a la conclusión de elaborar los indicadores de logro.
- En la siguiente reunión del grupo se establecieron los criterios para elaborar los indicadores de logro, que en síntesis fueron:
    - Establecimiento de indicadores de logro solo en aquellos criterios de evaluación que estuvieran confusos o no aptos para ser referentes directos.
    - Conseguir un equilibrio entre criterios de evaluación e indicador de logro para evitar caer en una excesiva concreción y desvirtuar con ello el carácter holístico de las competencias que encierran cada criterio de evaluación.
    - Por los motivos anteriores los indicadores de logro no deberían superar, en cada materia, un total de ochenta y un mínimo de sesenta.
- En las cuatro reuniones restantes hasta finalizar el curso se elaboraron los indicadores de logro de cada una de las materias, que han sido el fundamento para conseguir el objetivo fundamental del presente trabajo.

El rol del moderador del grupo lo realicé personalmente y consistió en introducir el tema objeto de discusión; motivarlo, destacando la importancia de

estos temas tratados, para mejorar la práctica docente y para la formación en ejercicio del profesorado; proporcionar el material previo necesario para la discusión y controlar en las sesiones el curso de los debates para evitar que se desviara hacia otros temas aledaños. También me interesé en crear un clima relajado, evitando el desánimo que se pudiera generar cuando no se encuentran soluciones rápidas o no se avanza en el desarrollo del tema objeto de debate.

Las conclusiones y datos obtenidos en cada sesión los registré en el cuaderno de notas durante el desarrollo de cada una de ellas o inmediatamente después de acabar, para conseguir la mayor fiabilidad posible. Estas anotaciones sirvieron no solo para dejar constancia de cada una de las sesiones del grupo sino también para constatar la evolución de las discusiones y para evitar que en la sesión siguiente se volviera sobre aspectos suficientemente debatidos en la sesión anterior.

d. Entrevistas:

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo para obtener datos sobre un problema determinado. Santos Guerra (1993) considera que la entrevista es el método más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación. Por su parte Casanova (1995) diferencia tres tipos de entrevista formal: estructurada si seguimos un esquema de las cuestiones que vamos a preguntar; semiestructurada si, además, se introducen algunas preguntas nuevas en el transcurso de la conversación; y abierta cuando no está planificada de antemano.

Es una técnica que requiere una cierta habilidad por parte de quien entrevista para conseguir información válida y fiable, que pueda ser posteriormente empleada con ciertas garantías.

Nosotros hemos optado por una entrevista semiestructurada, en la que están fijados los campos en los que queremos recabar información; pero su orden, el número de cuestiones que se formulan, la duración y el modo exacto de llevarlo a la práctica quedan supeditados a cada situación concreta. Hemos llevado a cabo dos entrevista, una a cada uno de los directores de los Institutos objeto de investigación con la finalidad de que nos sirviera de contraste para el diagnóstico del modelo de evaluación y calificación realizado en los centros. Como afirma Sevillano (2007) ñnosotros aqu² la entendemos (la entrevista) en un sentido técnico, como uno de los medios para obtener informaciones importantes y con unos objetivos y m®todos claros y bien definidosò

Nuestra actitud se ha orientado a manifestar un interés abierto, libre de enjuiciamientos, manteniendo una postura objetiva y relajada a lo largo de toda la entrevista. Hemos procurado crear un clima privado y cómodo tanto para el entrevistado como para el entrevistador con tiempo suficiente para profundizar en las respuestas. Gracias a la flexibilidad que permite este tipo de entrevista, se pueden adaptar las preguntas al nivel de cada persona, se pueden repetir, aclarar o ampliar aspectos tratados y se pueden resolver dudas que vayan surgiendo. Tiene grandes ventajas a la hora de recoger los datos, pero precisamente esta ventaja va acompañada de una mayor dificultad en su tratamiento. Se elaboró un guión estructurado, pero, a pesar de ello, se ha priorizado la libertad del entrevistador para alterar su orden.

La entrevista tuvo lugar en el mes de noviembre del curso académico 2012-13 en el despacho del director en horario en el que ni el director ni yo teníamos actividad docente. Encima de la mesa no había más que el cuaderno de notas en el que íbamos realizando las anotaciones pertinentes. El guión no estaba presente, para evitar que el entrevistado se sintiera como en un interrogatorio o examen. Durante las entrevistas se ha tratado de empatizar con la persona entrevistada, demostrando un interés libre de prejuicios o enjuiciamientos. El clima en que se han desarrollado la entrevista ha sido relajado y privado, procurando disponer de todo el tiempo necesario para que

se centrara en lo que quería comunicar, facilitándole el camino hacia la profundización de sus respuestas.

Los objetivos que nos hemos propuesto cubrir con la realización de la entrevista son:

1. Obtener datos para conocer:

¶ Si existe un plan en el centro sobre evaluación y calificación de los alumnos de Secundaria.

¶ Si el jefe de estudios coordina dicho plan o en su defecto existen criterios comunes sobre evaluación y calificación de alumnos.

¶ Si conoce cómo se realiza la evaluación y calificación de los alumnos en su centro.

¶ Si se producen reclamaciones a las calificaciones de los alumnos por parte de los padres.

¶ El grado de satisfacción del director y del profesorado del centro con el sistema de evaluación y calificación del alumnado establecido en el Instituto.

2. Contrastar los datos obtenidos en las entrevistas con los obtenidos por otros medios: observación participante, análisis de documentos y grupo de discusión.

A continuación se presenta el guión final empleado para la realización de la entrevista, teniendo en cuenta que durante la conversación se introdujeron preguntas nuevas para aclarar y profundizar, en su caso, las respuestas dadas por el director.

1. ¿Tiene el centro un plan de evaluación y calificación de alumnos al que deben someterse todos los departamentos didácticos? En caso afirmativo

1.1 ¿En qué consiste dicho plan?

2.2. ¿Cuál ha sido el procedimiento de elaboración de dicho plan?

2.3. ¿Ha sido aprobado por el Claustro de Profesores?

2.4. ¿Lo conocen los padres y los alumnos?

2.5. ¿Se encuentra incluido en el Proyecto Educativo del Centro?

2.6. ¿Es una ventaja o un inconveniente que exista un plan de evaluación y calificación a nivel de centro? ¿Por qué?

En caso negativo

2.7. ¿Son los departamentos didácticos los responsables de fijar los criterios de evaluación y calificación de sus alumnos?

2.8. ¿Es cada uno de los profesores el encargado de establecer los criterios para evaluar y calificar a sus alumnos, sin ningún tipo de acuerdo con sus compañeros de departamento?

2. ¿Se utilizan los criterios de evaluación de las materias como referentes para la evaluación y calificación de los alumnos?

3. ¿Es el examen la técnica de recogida de información fundamental para evaluar y calificar a los alumnos? ¿Se podría evaluar y calificar a los alumnos de manera objetiva sin utilizar exámenes?

4. ¿Existe algún tipo de coordinación durante el curso para la implementación del plan de evaluación y calificación del centro o del departamento?

4.1 ¿Quién la realiza?

4.2 ¿Cuántas reuniones se efectúan a lo largo del curso?

4.3 ¿Conoce el plan de evaluación y calificación existente en el Instituto?

5. ¿Cuántas reclamaciones sobre calificaciones suelen hacer los padres al finalizar el curso?

5.1 ¿En qué cursos?

5.2 ¿En qué materias?

5.3 ¿Se resuelven las reclamaciones en el centro o tiene que intervenir el Servicio de Inspección de Educación?

6. ¿Está contento del sistema de evaluación existente en el Instituto? ¿Por qué?

7. ¿Está el profesorado, en general, contento con el sistema de evaluación del centro?

e. Cuestionarios

Un cuestionario es un instrumento de investigación que consiste en una serie de preguntas y otras indicaciones con el propósito de obtener información de los consultados. Este instrumento de recogida de información se utiliza normalmente cuando se quiere obtener información de un gran grupo de personas como es nuestra pretensión, ya que deseamos pasárselo a un colectivo cercano a los doscientos docentes.

Aunque a menudo están diseñados para poder realizar un análisis estadístico de las respuestas, en nuestro caso deseamos recabar información de carácter más cualitativo por lo que hemos optado por un cuestionario abierto, que permita una respuesta libre tanto en la forma como en la extensión. Las cuestiones abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas a las que va dirigido como es el caso en la evaluación y calificación de los alumnos en donde pueden existir tantas posibilidades y tipologías de evaluación como docentes. Las características del cuestionario abierto aplicado son las siguientes:

- Se solicita una respuesta libre
- Esta respuesta la redacta el propio sujeto
- Proporciona respuestas de mayor profundización
- Es de difícil tabulación, resumen e interpretación.

7.4. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los estudios cualitativos han aumentado considerablemente en los últimos años, pues permiten un acercamiento comprensivo y global a la realidad. Además su carácter flexible permite que se puedan ir adaptando y modificando en la medida que avanzan, lo cual no significa ausencia de rigurosidad y sistematicidad.

Los estudios cualitativos tienen sus propias dimensiones para garantizar su fiabilidad y validez. La fiabilidad, se refiere al grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación. Depende, por tanto, de la posibilidad de replicar los estudios.

Goetz y LeCompte (1988) hablan de dos tipos de fiabilidad:

- La fiabilidad externa que se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente llegaría a los mismos descubrimientos y conclusiones si replicara el estudio en el mismo escenario u otro similar.
- En la fiabilidad interna se plantea la coincidencia de varios investigadores que actúen en el mismo estudio. En términos naturalistas, la fiabilidad se corresponde con la dependencia o consistencia que hace referencia a la estabilidad de los datos (replicabilidad).

Estos mismos autores hablan de la validez desde estas dos vertientes: interna y externa

- La validez externa trata de garantizar el proceso por el que se pretende aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación similar. La validez externa siguiendo a Guba (1985) se relaciona con la transferibilidad. Para McCutcheon (1981) esta vertiente de la validez se basa en la aceptación de la intersubjetividad de las interpretaciones y en la habilidad del lector para realizar una

transferencia personal a su propia situación. La transferibilidad es el procedimiento mediante el cual el investigador se interroga para saber si las conclusiones a las que llega pueden extrapolarse a otros contextos que el estudiado.

- La validez interna según Guba (1985) se relaciona con la credibilidad del estudio. La credibilidad es la garantía que el investigador debe posibilitar en lo que toca a la calidad y cantidad de las observaciones hechas y a la exactitud de las relaciones que él establece entre las observaciones en el momento de la interpretación. Pérez Serrano (1998) afirma que en un estudio de carácter cualitativo puede decirse que existe validez cuando se cuida el proceso metodológico de modo que la investigación se haga creíble. Por lo tanto, para garantizar la validez interna es preciso recoger datos de forma sistemática, a través de diversas fuentes directas y hacer un tratamiento de los mismos de forma que se simplifiquen y transformen en información sintética, que permita extraer las conclusiones del estudio.

En nuestra investigación hemos seguido unos pasos para aumentar la probabilidad de los requisitos de validez y fiabilidad:

- Hemos permanecido en el contexto de investigación durante largo tiempo, observando y tomando notas continuamente, contrastándolos con la realidad cotidiana y manteniendo una actitud participativa.
- Hemos recogido material de adecuación referencial mediante análisis de documentos, grupos de discusión, entrevistas, etc., con la finalidad de poder contrastar y triangular nuestras averiguaciones e interpretaciones.
- Hemos realizado comprobaciones periódicas con los participantes acerca de nuestros datos e interpretaciones, considerando ésta como una importante acción de cara a garantizar la credibilidad del estudio.

¶ Nos hemos sometido al juicio crítico de nuestros compañeros y de otros profesionales como inspectores de educación, con los que hemos contrastado los avances de nuestro trabajo.

¶ Elliot (2000) dice que el principio que subyace en la triangulación es el de recoger observaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de perspectivas para compararlas y contrastarlas. La triangulación es una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas. Permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos. Hemos logrado la triangulación siguiendo a Kemmis (1992), a través de un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos y la combinación de éstos.

¶ Hemos practicado un permanente ejercicio de reflexión, el cual nos ha llevado a un cuestionamiento continuo de nuestro trabajo.

¶ Hemos tratado de maximizar la cantidad de información referente a los sujetos y a los contextos en que se desarrolla la investigación, realizando investigaciones minuciosas con el fin de poder comparar este contexto con otros contextos y situaciones a los que poder transferir los resultados.

Una vez finalizada la investigación:

¶ Hemos comprobado los análisis e interpretaciones, no sólo al final del trabajo, sino tras cada segmento del trabajo, con documentos, producciones y juicio crítico de expertos para contrastar nuestros resultados.

¶ Hemos tratado de establecer su coherencia estructural, asegurándonos que no existen conflictos internos ni contradicciones que no hayan sido explicadas e interpretadas en el contexto donde se han producido.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: FUENTES Y OBJETIVOS

TIPO DE DOCUMENTO	FUENTE	FINALIDAD
Observación participante	Institutos ñMaestro Juan Rubioò de La Roda y ñLas Sabinasò de El Bonillo	Diagnóstico sobre el sistema de calificación implementado en cada Instituto
Análisis de documentos	-Programaciones didácticas -Proyectos educativos -Bibliografía especializada. -Tesis doctorales -Revistas de educación -Memorias e informes. -Normativa sobre currículo y evaluación	-Estado de la cuestión sobre competencias clave. -Análisis referentes de evaluación. -Elaboración de indicadores de evaluación
Grupo de discusión	Diez jefes de departamento	-Elaboración de indicadores de evaluación. -Diagnóstico sistema de calificación de los Institutos.
Entrevista	Directores de los dos Institutos	-Diagnóstico del sistema de calificación de su centro

Tabla nº23

Fuente: Elaboración propia

7.5. REFLEXIONES SOBRE LAPRAXIS EVALUADORA DE LOS PROFESORES EN LOS INSTITUTOS

A la hora de valorar, con la mayor objetividad posible, la forma que tienen los profesores de secundaria de evaluar a sus alumnos, tanto en las materias como en las competencias básicas, así como si existe un plan de evaluación común en el centro aprobado por el claustro de profesores e incluido en el proyecto educativo, o por el contrario, si cada profesor implementa su propio plan de evaluación, hemos creído oportuno, además de la lectura de las programaciones didácticas y de las entrevistas a los directores de los dos centros incluidos en esta investigación, elaborar un cuestionario dirigido a profesores para que nos describan cómo evalúan y califican a sus alumnos en lo relacionado con sus respectivas materias y cómo se articula la evaluación y calificación de las competencias básicas.

El cuestionario es del tipo abierto, que permita una respuesta libre redactada por el propio profesor/a. Somos conscientes que esta modalidad de cuestionario es difícil de interpretar y resumir, aunque es más coherente con la metodología cualitativa adoptada en este trabajo. Se pretende recoger información de un total de 180 profesores de cinco Institutos de la provincia de Albacete, aunque la realidad fue que solo nos respondieron cien de ellos. Los Institutos, además de los dos incluidos en la presente investigación, han sido:

- Instituto ñJulio Rey Pastorò en Albacete
- Instituto ñRam· n y Cajalò en Albacete
- Instituto ñCrist· bal P®rez Pastorò de Tobarra (Albacete)

Las cuestiones que configuran el cuestionario van dirigidas a conocer la forma de evaluar y calificar a sus alumnos en sus respectivas materias de enseñanza y a conocer si existe algún procedimiento para evaluar y calificar las competencias básicas. El cuestionario se expone en el ANEXO.

Con la misma finalidad hemos analizado un informe de la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, que se expone también en el ANEXO, elaborado en el año 2011 por la Inspección General de Educación y cuyas características son las siguientes:

- La actuación se llevó a cabo por los servicios provinciales de Inspección de esta Comunidad Autónoma durante el curso escolar 2010-2011, como consecuencia de la implantación de los nuevos currículos derivados de la promulgación de la LOE.
- Las referencias normativas fueron:
  - Resolución de 27-10-2008, de la Viceconsejería de Educación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación para los cursos 2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011.
  - Instrucciones de la Inspección General de Educación de Castilla-La Mancha de 24 de septiembre de 2010 para la elaboración de los planes provinciales de actuación referidos concretamente al curso 2010 ï 2011.
  - Anexo I Actuaciones prioritarias. Prioritaria nº 1. Supervisión y asesoramiento de la implantación de los nuevos currículos derivados de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La obtención de la información correspondiente y el registro de datos se efectúa en cada uno de los servicios provinciales con el apoyo de las herramientas elaboradas por la Inspección General de Educación, correspondiendo a ésta la coordinación del proceso y la elaboración del informe final.
- Se establecieron los siguientes objetivos:
  - Conocer la incorporación en las programaciones didácticas, así como en la práctica docente de los currículos de las nuevas enseñanzas implantadas en los centros de educación primaria y secundaria, prestando especial atención a la coherencia de los distintos elementos del currículo con las competencias básicas.

- Controlar su adecuación a la normativa estatal y autonómica, especialmente en lo que se refiere a la evaluación del alumnado (procedimientos, criterios de calificación y evaluación).
- Asesorar a los equipos directivos y de coordinación docente.
- Obtener información por los Servicios de Inspección sobre la implantación de las nuevas enseñanzas y proporcionar información a la Administración educativa

Aunque el documento hace referencia a primaria y secundaria, solo hemos expuesto los resultados de esta última etapa educativa. Del análisis de la información proporcionada por los cuestionarios y del informe de educación elaborado por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha extraemos las siguientes conclusiones y reflexiones:

a. Se evalúan esencialmente resultados sin tener en cuenta cómo se ha llegado a ellos, con qué ritmos y con qué esfuerzo. Se llevan a cabo evaluaciones y calificaciones parciales y la calificación final suele ser la media de las calificaciones parciales siempre que se hayan superado todas las evaluaciones parciales o solo se haya suspendido una de ellas. Por tanto, no se establecen los niveles de competencia que debe alcanzar el alumno en cada categoría de calificación establecida en la normativa vigente ni se lleva a cabo la evaluación criterial.
b. Se evalúa y se califica cuantitativamente. Parece que se necesita traducir los aprendizajes en números, entendiendo que con ello se consiguen evaluaciones más objetivas. No se tiene en cuenta que los aprendizajes no se pueden medir de la misma manera que se hace con los objetos físicos.
c. Se evalúan actividades y trabajos de los alumnos más que criterios e indicadores de evaluación, porque éstos no se suelen utilizar para evaluar el conjunto de la materia ni las competencias básicas. Sin embargo, los criterios de evaluación establecidos en el currículo se suelen recoger en las programaciones didácticas,

aunque no se hace referencia a las competencias básicas de manera coherente con los objetivos.

d. El examen escrito es el instrumento de recogida de información preferido por los profesores. En pocas ocasiones estas actividades de evaluación son orales o de otros tipos. Los instrumentos de recogida de información suelen evaluar conocimientos, aunque se contemplan algunas pruebas que integran conocimientos, destrezas y actitudes, que responden a situaciones significativas.
e. Se practica una evaluación sancionadora y selectiva, porque casi nunca repercute en la mejora del proceso de enseñanza/ aprendizaje. En palabras de Santos Guerra (1999) se evalúa mucho, pero se cambia poco. Es decir, en pocas ocasiones se lleva a cabo evaluación continua o formativa, ya que las actividades de evaluación o los trabajos que realizan los alumnos y que corrige el profesor rara vez se devuelven a los alumnos indicando los errores cometidos y orientándoles como los pueden evitar en lo sucesivo.
f. Se suele hacer evaluación inicial a principio de curso, sobre todo con los alumnos que ingresan por primera vez en el Instituto, aunque solo sirve para detectar problemáticas organizativas del aula o del centro y para salvaguardar la profesionalidad de los docentes. En pocas ocasiones, repercute en la modificación de la programación, en la práctica docente o en la evaluación de los alumnos.
g. En la gran mayoría de los casos no se incluyen actividades de autoevaluación ni coevaluación como mecanismo de valoración de los aprendizajes. El profesorado suele confundir evaluación con calificación y afirma, en la mayoría de las veces, que solo a él le compete la evaluación de sus alumnos.
h. Cada profesor tiene su estilo de evaluación al que debe adaptarse el alumno, ya que no suele existir un plan de evaluación a nivel de centro, al que deben adaptarse los departamentos didácticos y los profesores.

i. Los criterios de calificación que se establecen no se refieren ni a los criterios de evaluación establecidos en el currículo ni a los indicadores derivados de ellos, sino al resultado de las pruebas o exámenes escritos que se le proponen a los alumnos, a las actividades y trabajos que realiza y al comportamiento que adopta en el aula o en relación con la materia que se califica. Estos criterios de calificación se distribuyen en porcentajes de una manera desigual, dando mayor relevancia a lo expresado en las pruebas escritas.

j. La mayoría de los profesores suelen registrar las observaciones realizadas durante el proceso de evaluación, aunque en estos registros solo se contemplan las calificaciones y algún otro aspecto relacionado con las actitudes de los alumnos.

k. El modelo de informe trimestral que se remite a las familias para ofrecer información del proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos suele contemplar solo las calificaciones y algún otro aspecto como las faltas de asistencia o el comportamiento de los alumnos, sobre todo si éste es disruptivo.

l. En muy pocos casos se hace referencia, en la praxis evaluadora de los profesores de secundaria, a la evaluación y calificación de las competencias básicas. Manifiestan que tienen dificultades para articular un procedimiento de evaluación al tener que consensuarse con el equipo docente del curso de la ESO al ser necesario la información de todos los profesores que imparten materias en dicho curso. En relación con esta problemática debemos destacar que en la Consejería de Educación de esta Comunidad Autónoma se esta trabajando en un modelo de evaluación y calificación criterial de las materias, pero no se dice nada sobre la evaluación y calificación de las competencias básicas

7.6. DISEÑO DEL PROGRAMA INFORMÁTICO iCOM 1.0

La herramienta iCOM 1.0 es un programa para gestionar la evaluación y la calificación de alumnos de Educación Secundaria, utilizando los indicadores de logro. Es una propuesta y diseño personal enfocado como complemento al modelo de calificación de materias y de competencias expuesto en el capítulo anterior. Con esta herramienta pretendemos que el proceso calificador de las materias y de las competencias básicas sea fácil y rápido, sin añadir tediosos cálculos y complejas fórmulas.

En su diseño hemos contemplado dos ideas que son el eje vertebrador de esta propuesta informática: la **sencillez** y la **rigurosidad** con el cumplimiento de la normativa vigente:

- Sencillez. Entendemos que el manejo del programa informático debe estar al alcance de cualquier docente independientemente de cuáles sean sus nociones informáticas. En este sentido entendemos que la interfaz es intuitiva y fácil de utilizar, ya que existen dos ventanas fundamentales sobre las que gira el programa:

    - La **ventana "Criterios",** que es la ventana principal. Desde ella el usuario tiene una visión global del programa y puede seleccionar la materia, los alumnos y la unidad didáctica que está evaluando con el objetivo de introducir la calificación de cada indicador.
    - La **ventana "Gestión"** desde la cual se puede introducir, modificar o eliminar materias, alumnos, unidades, criterios, usuarios y puntos de corte (tanto de la materia como de las competencias).

- Rigurosidad. El programa se ha diseñado, usando como referencia los criterios de evaluación que marca la normativa

vigente para valorar el grado de consecución de los objetivos y la adquisición de competencias. De esta forma, son los criterios de evaluación y los indicadores el referente fundamental en el proceso de calificación. Para empezar a utilizar iCOM 1.0 se han de introducir las competencias y los criterios de evaluación de la materia así como los indicadores de logro que haya consensuado el departamento o el equipo docente. A continuación, los indicadores se deben relacionar con una o varias competencias básicas. Esta relación curricular se mantiene en el perfil del usuario a no ser que la modifique el propio docente.

Otros aspectos que han intervenido en el diseño de iCOM 1.0 han sido los siguientes:

- Introducción interactiva de los alumnos en la herramienta. Para ello los listados de alumnos se importan directamente del sistema de gestión administrativa y académica de los centros educativos de Castilla-La Mancha DELPHOS, evitando así su introducción manual en el programa.
- Existencia de dos perfiles: profesor y tutor. De esta manera el perfil profesor únicamente puede calificar su materia y el perfil tutor puede calificar, además de las materias, las competencias básicas.
- Agrupamiento de los indicadores por unidades didácticas. Para un uso más dinámico del programa, el usuario debe relacionar cada indicador con la unidad didáctica a la que pertenece. De esta manera los indicadores se encuentran por unidades, lo que facilita su búsqueda para introducir su grado de consecución.
- Introducción rápida y sencilla del grado de consecución de cada indicador. Una vez evaluado un indicador, el usuario accede a ese indicador desde la ventana ñCriteriosò y el programa le permite introducir el nivel de logro (conseguido, no

conseguido o parcialmente conseguido) mediante un clic de ratón.

- Calificación automática de la materia mediante los puntos de corte. La introducción de los puntos de corte, que establecen las categorías de calificación en la materia es una condición necesaria para poder calificar a los alumnos. Estos puntos de corte se almacenan en el perfil del usuario y serán los que determinen la calificación de la materia. La labor del profesor debe ser la de introducir el nivel de logro de cada indicador y establecer las unidades didácticas que se fijan en el trimestre. Automáticamente se obtendrá la calificación de la materia en dicho trimestre.
- Calificación automática de las competencias. Para ello, al igual que en las materias, el tutor debe introducir los puntos de corte acordados que establezcan las categorías de calificación de las competencias. Así, al finalizar el curso, de manera directa y sólo con la introducción del nivel de logro de cada indicador, el programa elabora la calificación de cada competencia.
- Extracción de un Plan de Trabajo Individualizado (PTI). iCOM 1.0 genera un PTI para cada alumno en el que refleja los indicadores de logro que se han conseguido, los que no y los que se han conseguido de manera parcial al finalizar el curso. Por ello, se unifica el modelo de PTI en cada centro y se facilita la labor a los docentes.

7.7. DISEÑO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es la planificación de la investigación en su totalidad. En este sentido, vamos a plantear la investigación desde distintos enfoques según el estudio que se va a realizar. El rigor de la investigación de laboratorio, a causa de sus numerosas restricciones, impide una observación real del contexto en que se sitúan los fenómenos pedagógicos. Teniendo en cuenta que en la investigación educativa y didáctica la experimentación no

desempeña un papel básico, hemos optado por un diseño próximo a los naturales o ecológicos, describiendo detalladamente y con rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto sociocultural de cada centro y concretamente el procedimiento de evaluación/calificación implementado.

Siguiendo a Pérez Gómez (1988), estos diseños se caracterizan por:

a. Un enfoque progresivo, que permite concretar el diseño a lo largo del proceso de investigación.

b. El respeto a la complejidad natural al someter el método a las exigencias concretas de cada momento.

c. La imposibilidad de determinar lo que va ocurrir en cada momento en el aula o en el centro.

d. La observación participativa, que supone la presencia prolongada del investigador en el medio donde sucede el fenómeno.

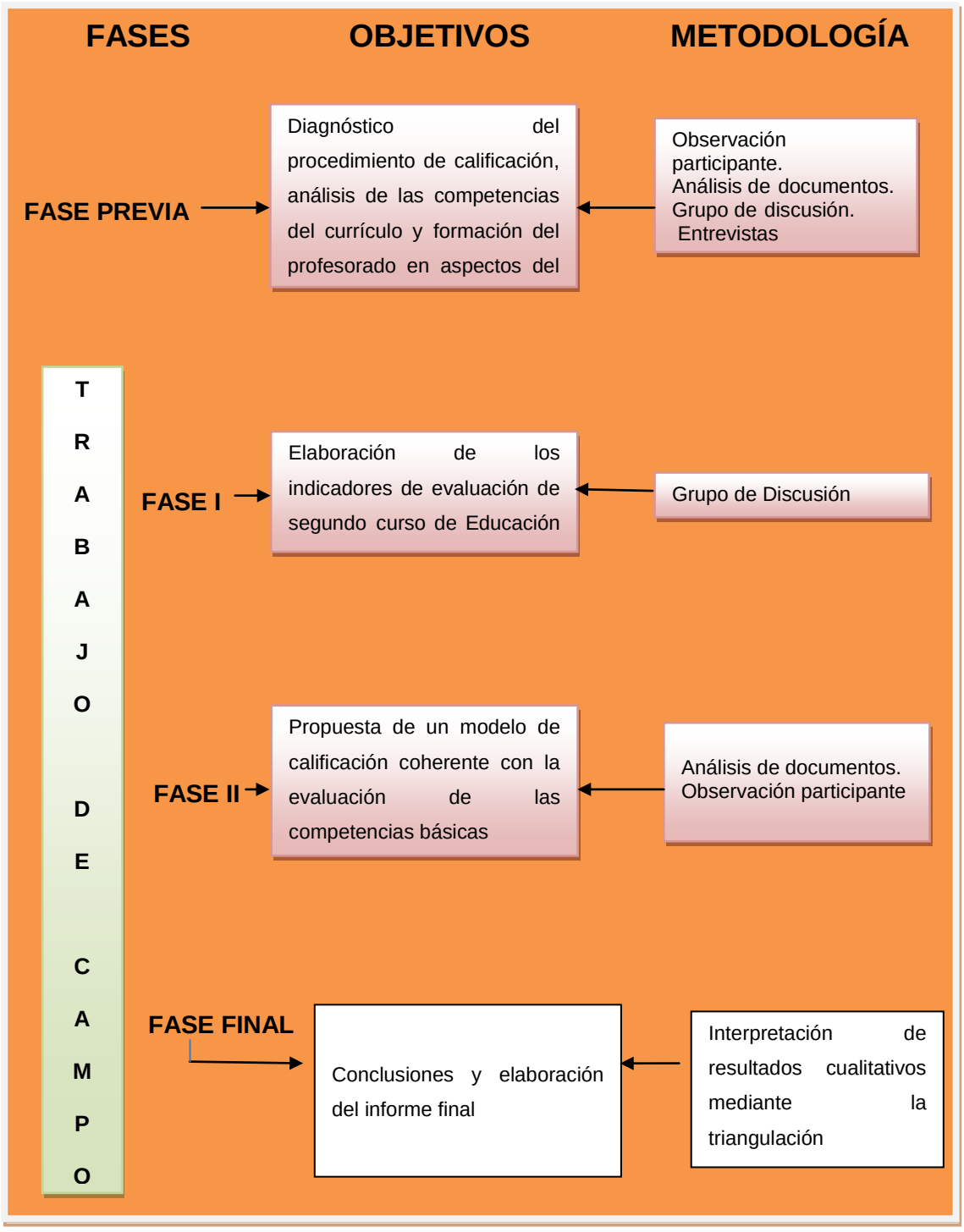
e. La investigación en la práctica, ya que se analizan los problemas que van surgiendo a lo largo del proceso, tratando de encontrar explicaciones que posibiliten mejorar la práctica educativa.

f. Los estudios etnográficos, ya que son particularmente apropiados para la investigación descriptiva.

g. La naturaleza situacional de los datos que se generan, ya que son sólo aplicables al contexto particular donde se producen.

En nuestra investigación nos hemos decantado por dos metodologías: la descriptiva y la investigación en la acción. La metodología exploratorio-descriptiva que utilizamos, basada en la observación, análisis de documentos, grupos de discusión y entrevistas, nos resulta útil para poder identificar los rasgos que caracterizan las opiniones de los docentes en torno a los dos temas básicos que nos ocupan: el procedimiento de calificación implementado en el centro y la elaboración de un nuevo modelo coherente con la implantación de las competencias básicas.

De acuerdo con este planteamiento, el diseño de la investigación queda enmarcado por el siguiente modelo:



FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Figura nº24

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo este esquema, la investigación se estructura en tres grandes fases. En la fase previa tratamos de averiguar el diagnóstico del sistema de evaluación/calificación implementado en los dos institutos con el objetivo de hacer ver que no es coherente para la valoración de las competencias básicas por no utilizar, en general, como referentes los criterios de evaluación del currículo de Castilla-La Mancha y por no llevar a cabo una evaluación criterial que garantiza calificaciones más objetivas. Además, se analizó el currículo establecido en el Decreto 69/2007 de 29 de mayo, por el que se ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Por último, se utilizaron tres sesiones de claustro para formar al profesorado en materia curricular, ya que la mayoría de ellos confesaban tener dificultades para desenvolverse en este tipo de documentos normativos.

La primera fase del trabajo de campo se centró fundamentalmente en la elaboración de los indicadores de evaluación de las materias que configuran el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Ésta fue la fase que más tiempo nos llevó por la falta de entrenamiento del profesorado y por las diferentes concepciones que cada uno tenía de lo que se debía de hacer, oscilando entre aquéllos que pensaban que había que concretarlos al máximo y los que creían que no era necesario ningún tipo de concreción, porque los criterios de evaluación estaban suficientemente claros y no se debían desvirtuar con ello la valoración de las competencias básicas. Nos hicieron falta muchas revisiones y muchas sesiones para llegar a unos acuerdos mínimos aceptados por todos; no obstante, creemos que alcanzamos con éxito el objetivo planteado.

En la segunda fase del trabajo de campo se elaboró la propuesta de un modelo de calificación por competencias. Aunque los criterios que se utilizaron para su elaboración los decidí personalmente, también se tuvieron en cuenta las conclusiones del grupo de discusión y algunas de las experiencias que se implementaron en los Institutos de Elche de la Sierra (Albacete) y Alpera (Albacete) y también de los trabajos del Proyecto COMBAS. Creemos

sinceramente que el modelo que se presenta es innovador y coherente con las exigencias de la introducción de las competencias básicas en el currículo español y con las exigencias de la evaluación criterial, que sigue sin calar en la dinámica diaria de la praxis docente.

En la fase final se obtuvieron las conclusiones del trabajo y se redactó el presente informe en el que se procura información sobre las conclusiones más relevantes y se realiza la propuesta de calificación para la Educación Secundaria Obligatoria objetivo nuclear de la investigación. El presente trabajo tiene componentes de estudio de campo y también de laboratorio, pues, como se verá, los profesores participantes en la investigación serán a veces estudiados en su contexto natural y otras veces extraídos de éste.

Como Biddle y Anderson (1989) señalan:

ñ.. para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y despu®s de la ense¶anza...ò

Los profesores participantes nos aportaron información a través de sus opiniones, reflexiones, declaraciones, entrevistas y de su implicación en la elaboración de los indicadores de evaluación. También reconocieron posteriormente que habían aprendido durante el proceso de investigación, que les serviría para mejorar su praxis docente.

Las funciones del investigador principal en esta investigación, han sido las siguientes:

- ¶ Determinar el objeto de investigación.
- ¶ Hacer el diseño teórico.

- Hacer el diseño metodológico.
- Orientar al grupo de docentes como investigadores.
- Ayudar y guiar a los docentes durante el proceso, cuando se lo han solicitado.
- Observar como reflexionan en grupo sobre su práctica docente.
- Elaborar la propuesta del modelo de calificación.
- Elaborar el informe final.

Como ya es conocido, en todo proceso de indagación en la acción se siguen sucesivos ciclos (observación-reflexión-planificación-acción) a través de los cuales los participantes se van adentrando primero en la focalización del problema y posteriormente en la búsqueda de soluciones. De cara a garantizar la validez interna del diseño, hemos contado con la colaboración de jueces y expertos para valorar los instrumentos empleados. En cuanto a la validez externa, somos conscientes de que este tipo de diseños difícilmente permite generalizaciones a otras situaciones que superen los límites concretos con los que se trabaja, debido a la dependencia de los fenómenos de conducta del contexto donde tienen lugar.

La replicabilidad de la investigación será el camino para garantizar su validez externa. Para ello, el trabajo de investigación recoge suficientes datos descriptivos, que faciliten una minuciosa descripción de la situación, y permitan comparar el contexto donde se realiza con otros contextos a los que cabría realizar transferencias.

7.5.1. Características de los centros

Nuestra investigación se plantea fundamentalmente un estudio de casos, que corresponde al Instituto ñLas Sabinasò de El Bonillo (Albacete) y al Instituto ñMaestro Juan Rubioò de La Roda (Albacete). La recogida de informaci· n relacionada con el análisis de documentos del centro, la observación participante y las entrevistas se realizaron durante los cursos 2011-12 y 2012-13 y la recogida de información relativa a la elaboración de los indicadores de

evaluación se llevó a cabo durante el curso 2013-14 en el Instituto ñLas Sabinasò

El IES ñMaestro Juan Rubioò est§ ubicado en la localidad albacetense de La Roda entre el centro y levante de la Península, que cuenta con una población de unos 16000 habitantes, distante de la capital 37 km, con un clima continental extremado. Es un centro público dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. La actividad lectiva se inició en los años 80 del s. XX, acogiendo en la actualidad a unos 700 alumnos de la misma población con una plantilla de 52 profesores. La oferta educativa está integrada por Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencia y Tecnología, cuenta con dos ciclos formativos de grado medio (Gestión Administrativa y Electromecánica de Vehículos) y un ciclo formativo de grado superior (Administración y Finanzas). Imparte, además, un ciclo de formación profesional básica de Auxiliar de Peluquería, un Programa de Diversificación Curricular y un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

El IES ñLas Sabinasò est§ ubicado en la localidad albacetense de El Bonillo distante de la capital 72 km. Pertenece a la comarca del Campo de Montiel con un clima mediterráneo continental con importantes oscilaciones de temperatura. Es un centro rural, que recibe alumnos de las localidades de El Ballestero, Lezuza, Munera y Ossa de Montiel, además del colegio de la propia localidad del que se nutre fundamentalmente. Es un centro público dependiente de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, que comenzó su actividad lectiva en el curso escolar 1992/93, contando en la actualidad con unos 400 alumnos, que atienden 37 profesores. Es un centro bilingüe de inglés, cuya oferta educativa está integrada por Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología, además de un ciclo formativo de grado medio, un Programa de Diversificación Curricular y un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

7.5.2. Estructura temporal de la investigación

La investigación se ha desarrollado a lo largo de cuatro cursos escolares, iniciándose en el curso 2011-12 y concluyendo con el curso 2014-15, según se presenta en la siguiente tabla.

CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

FASE DE INVESTIGACIÓN	CURSO ACADÉMICO	ACTIVIDADES
Previa	2011-2012	-Planteamiento del problema -Determinación de los objetivos generales -Análisis bibliográfico y documental -Establecimiento del marco teórico y conceptual del sistema de evaluación/ calificación. - Diseño metodológico y planificación de la investigación
Trabajo de campo	2012-2013	-Puesta en funcionamiento y desarrollo del grupo de discusión en el Instituto ñLas Sabinasò -Elaboración de los indicadores de evaluación de las materias de segundo curso de la ESO. -Realización de las dos entrevistas a los directores de los Institutos ñLas Sabinasòy ñMaestro Juan Rubioò -Informatización de la información obtenida
Trabajo de campo	2013-2014	-Análisis de la información obtenida mediante la observación participante, las entrevistas y el grupo de discusión e interpretación de los resultados. -Elaboración del modelo de calificación de las competencias básicas.
Final	2014-2015	- Elaboración del informe final

Tabla nº23

Fuente: Elaboración propia

7.5.3. Descripción del trabajo de campo

La fase del trabajo de campo se ha desarrollado bajo un prisma metodológico básicamente cualitativo, y se ha llevado a cabo mediante análisis de casos, utilizando una metodología comunicativa basada en entrevistas a personas directamente implicadas como son los directores y en la observación del comportamiento y la actitud de profesores y alumnos.

Según la clasificación establecida por Stake (1994), esta fase de la investigaci· n se puede enmarcar en el denominado ñ*Estudio de casos colectivos*ò, modalidad en la que se estudian varios casos conjuntamente, al objeto de indagar dentro de la población y las condiciones generales en la que se desenvuelve el fenómeno. En esta fase de la investigación se han elaborado los indicadores de evaluación de las materias que configuran el segundo curso de la Educación Secundaria con los criterios obtenidos en las conclusiones del grupo de discusión. Las estrategias de recogida de información diseñadas para esta fase del trabajo de campo han girado en torno a dos técnicas distintas: la entrevista y el grupo de discusión.

La elección de estas estrategias de recogida de información se ha adoptado con un criterio de complementariedad entre ambas, puesto que la técnica de la entrevista, generalmente queda encuadrada, según Jociles (1999), en el grupo de t®cnicas que recoge el §mbito de ñ*lo que se dice*ò o de lo que ñ*se dice que se hace*ò y, por tanto, puede ser perfectamente complementaria con la observación participante, puesto que esta técnica da pie para explorar ñ*lo que en realidad se hace*ò, que puede coincidir o no con ñ*lo que se dice*ò o lo que ñ*se dice que se hace*ò, recogido en las entrevistas.

Para aplicar el procedimiento diseñado para el grupo de discusión, se ha contado con la colaboración de un equipo de profesionales con experiencia en la jefatura de departamento, que han contribuido eficazmente en la elaboración de los indicadores de evaluación de sus respectivas materias.

7.5.3.1. Desarrollo de las observaciones

La descripción del procedimiento desarrollado en las observaciones se basa en la contestación a las preguntas de *qué, cómo, cuándo y dónde* se ha observado a lo largo de esta fase de la investigación, cuya concreción otorga a la observación sistematicidad, que, según León y Montero (2004), es la característica necesaria para que una observación pueda ser considerada científica.

a) *Qué se ha observado*: se ha prestado una especial atención al comportamiento y actitudes de los profesores y alumnos a lo largo de los cursos académicos, fundamentalmente en las sesiones de evaluación del equipo docente al que pertenecía, en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica cuando se hablaba de evaluación y en los claustros de profesores. Respecto a los alumnos se ha prestado especial atención al recibir las calificaciones parciales y sobre todo en la calificación final: grado de aceptación de la calificación emitida por el profesor, existencia de criterios establecidos para la calificación de los alumnos y su conocimiento por parte de éstos, reclamaciones a las calificaciones parciales y final por parte de alumnos y padres.

b) *Cómo se ha observado:* las observaciones las he realizado personalmente dentro de la dinámica del centro como integrante de la comunidad educativa, por lo que el tipo de técnica utilizada puede ser considerada como *observación participante*, aunque con las evidentes limitaciones que tiene el rol de profesor en la observación de profesores y alumnos y que ésta se ha producido siempre en el centro educativo y no fuera de él.

c) *Cuándo se ha observado:* a lo largo de varios cursos académicos incluso antes de pensar en la planificación de la presente investigación; no obstante, en lo que a esta investigación propiamente dicha se refiere la realicé durante

el curso 2011/2012 registrando en el cuaderno de notas las conclusiones más relevantes de lo observado. Sobre todo en los momentos referidos de las sesiones de evaluación y cuando los alumnos recibían las calificaciones parciales y finales.

d) *Dónde se ha observado:* en el centro educativo, durante el desarrollo de las sesiones de evaluación y en los días de entrega de calificaciones o cuando los padres iban a hablar con el jefe de estudios o director para la reclamación de la respectiva calificación. La información obtenida se ha registrado en el correspondiente cuaderno de notas. Para llevar a cabo el análisis de la información obtenida, se han buscado actitudes, comportamientos o conductas que se han repetido en varios alumnos y profesores, y que han permitido establecer unos ejes temáticos sobre los que ha pivotado el tratamiento de los resultados obtenidos en esta fase. Estos ejes temáticos han permitido su comparación y contraste con los resultados obtenidos mediante otras técnicas como el grupo de discusión, las entrevistas con los directores y el análisis de los documentos programáticos del centro.

La principal limitación que ha tenido esta técnica ha sido, como es lógico, la dificultad para observar la actitud y la conducta en el centro educativo de todos los alumnos disconformes con sus calificaciones, lo que ha podido introducir cierto sesgo en el análisis y tratamiento de la información así como la interpretación de los resultados obtenidos en las observaciones.

7.5.3.2. Ejecución de las entrevistas

Las entrevistas se han desarrollado de manera individual, de tal forma que se ha concertado una reunión con cada director en jornada laboral, aprovechando que no tenían función docente, y sí disponibilidad para contestar

a las preguntas. De las entrevistas nos interesaban dos cuestiones fundamentales. Por un lado, saber si conocen realmente el sistema de evaluación llevado a cabo en el centro y no solo el de su respectivo departamento; y en segundo lugar valorar la importancia que le concede a la evaluación/calificación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y si el sistema propuesto en el centro general algún tipo de problemática con padres y alumnos.

7.5.3.3. Desarrollo de los grupos de discusión

Los docentes que forman parte del grupo de discusión, como ya se ha apuntado, son los jefes de departamento de las materias de segundo curso de la Educaci· n Secundaria Obligatoria del Instituto ñLas Sabinasò Su composición es heterogénea en cuanto al sexo, edad, experiencia y actitud hacia esta técnica, pero homogénea en cuanto a su dedicación y formación. La asistencia a las reuniones estaba garantizada, porque se convocaban durante el horario establecido en el centro para la Comisión de Coordinación Pedagógica a la que tenían obligación de asistir.

Los criterios utilizados para el funcionamiento del grupo fueron los siguientes:

a. Igualdad de oportunidades: todos los miembros del grupo de discusión, al margen de su experiencia y conocimientos previos tenían las mismas posibilidades de aportar y de participar en el grupo.

b. Interacción: como los componentes del grupo no tenían experiencia previa en el trabajo colaborativo se trató, en un primer momento, de valorar todas las aportaciones de la misma manera sin tener en cuenta su calidad. Además, se potenció la interacción del grupo:

    ¶ Facilitando que el grupo dispusiera de tiempo suficiente para encontrarse, conocerse y consolidarse como tal.

¶ Animando a todos los integrantes del grupo para que contribuyan con su ayuda y esfuerzo al bienestar de los participantes.

¶ Insistiendo en que sólo apoyándose entre ellos podrán conseguir el objetivo que tienen como grupo.

c. Aprendizaje de algunas habilidades sociales: que se consideraban imprescindibles para un funcionamiento eficiente del grupo, tales como:

o Aceptar a los demás y servirles de apoyo cuando lo necesiten.
o Tratar a cada persona del grupo y respetarla.
o Comunicarse con sinceridad, pero sin ofender.
o Aprovechar el tiempo y ayudar a que los demás lo aprovechen.

7.5.3.4. El análisis de los documentos. El cuaderno de notas

Tanto en la fase previa de la investigación como en el trabajo de campo se han ido analizando los diferentes tipos de documentos a los que se ha aludido en el apartado correspondiente. El análisis se ha realizado mediante el estudio de cada uno de ellos, comparando los que desarrollaban una misma temática y realizando la síntesis posterior, que quedaba reflejada en la ficha destinada ñad hocò

PROCESO DE INTERVENCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

ETAPA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Constitució del Grupo (Octubre 2012)	- Ofrecer al profesorado una estrategia formativa sobre los elementos del currículo. - Reflexionar sobre la manera que tienen de evaluar y calificar a los alumnos para posteriormente elaborar una estrategia más objetiva y eficaz	* Convocatoria y primeros contactos con jefes de departamento. * Organización del grupo. * Formulación de supuestos-acción en los que se describa el problema y las estrategias que se van a utilizar.
Desarrollo del Grupo (curso 2012-2013)	- Analizar y valorar los problemas y dificultades que surgen al aplicar el procedimiento de evaluación/ calificación que cada miembro del grupo lleva a cabo. - Analizar los que la normativa establece sobre evaluación de alumnos. - Elaborar los indicadores de logro de cada materia con ayuda de los departamentos didácticos.	* Describir el procedimiento de evaluación/ calificación que cada uno utiliza para evaluar a sus alumnos. * Establecer puntos comunes y conclusiones. * Reflexionar sobre la discrepancia entre lo establecido en la norma y lo que realmente se hace en el centro. * Establecer criterios para la elaboración de los referentes de evaluación. * Diseñar un modelo de evaluación/ calificación coherente con las CCBB. *Análisis de los datos obtenidos y conclusiones.

Tabla nº24

Fuente: Elaboración propia

Respecto al resto de las técnicas de recogida de información se ha llevado un registro formal y por escrito de nuestro trabajo y pensamiento mediante el cuaderno de notas, que se configura como un instrumento óptimo para la observación de fenómenos desde dentro y en relación con los contextos en los con que se producen. El carácter abierto del cuaderno de notas ofrece la posibilidad de incluir lo inesperado, lo que previamente no estaba programado, constituyendo así un marco flexible para la recogida de datos. En él hemos recogido las situaciones e informaciones más destacadas de cada sesión del grupo de discusión, centrando la atención en aquellos aspectos de la conducta del profesorado y, en ocasiones, también las del alumnado relacionado con nuestro objeto de estudio y tratando de lograr en todo momento una perspectiva global. Estas notas nos permiten contrastar la información que contienen con los datos obtenidos por otras fuentes de cara a garantizar una correcta triangulación. También se ha utilizado en las entrevistas y en la observación participante.

7.6. LIMITACIONES DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo indagativo se encuentra con las limitaciones propias de toda investigación educativa, que se ve determinada por las condiciones del contexto, lugar y momento donde se realiza, además de las impuestas por las características propias de los profesores participantes y por la formación, creencias y personalidad de quien la realiza.

Se ha desarrollado en dos Institutos de la provincia de Albacete y en ella han participado docentes de dichos centros; se enmarca dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que fija en parte las posibilidades de la investigación, por las siguientes razones:

a. La novedad que supone para los profesores la participación en un grupo de discusión, lo que nos ha llevado a emplear un tiempo para la normalización de la dinámica de trabajo. Por ello**,** la investigación no se ha comenzado al principio de curso; sino que

hemos dado un tiempo para que los docentes se fueran familiarizando con esta nueva técnica.

b. La inestabilidad de la plantilla de profesores, porque tratan de acceder a la capital cuanto antes mediante el concurso de traslados y la rotación del profesorado del departamento didáctico para desempañar la jefatura al no existir catedráticos en los Institutos de los pueblos, hace que el grupo de jefes de departamentos sea diferente cada curso. Esto significa que cualquier trabajo de investigación educativa que implique a profesores tiene de antemano el tiempo limitado de un curso escolar, porque será difícil por no decir imposible volver a reunir a los mismos profesores para realizar cualquier tipo de seguimiento o valoración posterior. Puede replicarse el estudio con otros grupos de profesores, pero sabiendo que el periodo de la investigación debe finalizar en junio.

c. Las actividades que se desarrollan cotidianamente en el centro educativo están limitadas en el tiempo y en el espacio con un rigor incuestionable. No existe flexibilidad en el tiempo. Se pasa de un curso a otro, de un nivel a otro, ... Por muy interesante que parezca una situación, una actividad o una conversación, siempre está sometida al imperativo de la hora y cuando finaliza es necesario interrumpir. Esta circunstancia se extiende al trabajo de investigación realizado, que también se ha visto limitado por el tiempo y espacio con el mismo rigor descrito.

d. Otras limitaciones que encuentra la investigación se derivan precisamente de ser realizada en su entorno natural y con las características de la investigación en la acción. Es decir, el estudio evoluciona entrelazado con el quehacer docente y en su desarrollo asumimos diversos roles. Así, al mismo tiempo que

velamos por el normal desarrollo de la docencia, también nos compete velar por el correcto desarrollo de la investigación; recogiendo datos, manteniendo una observación participante, tomando notas en el cuaderno, determinando lo esencial y lo accesorio, elaborando materiales, analizando cíclicamente los datos y la información recogida con objeto de reorientar los siguientes procesos de recogida de datos, etc. Todo ello requiere una intensa dedicación y el mantenimiento de un elevado nivel de concentración.

ñLas competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realiceò

César Coll

CAPÍTULO 8.- MODELOS Y PROPUESTAS DE CALIFIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

8.1.- El problema de la calificación

Se ha escrito mucho sobre la nueva forma de evaluar por competencias; sin embargo, se ha dejado a un lado el problema de la calificación en la creencia de que evaluar y calificar son términos sinónimos; y como ya justificamos, esto no es así. Existe, pues, una extensa bibliografía sobre evaluación, en general, y también sobre evaluación por competencias en particular, pero no se corresponde con lo referido a la calificación, por lo que no es fácil encontrar estudios que nos ilustren sobre esta cuestión. Es más, manuales dedicados a evaluación tienen escasas referencias al tema de la calificación. En unos casos, porque no se considerará relevante y en otros, porque se entenderá que por el hecho de hablar de evaluación ya se está hablando de calificación.

A la hora de calificar a un alumno, los docentes utilizamos notas numéricas que pretenden reflejar objetivamente lo que el alumno ha aprendido en una unidad didáctica, en un trimestre, o durante un año académico. Así, habitualmente nos encontramos situaciones en las que un alumno puede obtener notas como 6,15, o 4,85, por ejemplo. En ambos casos nos puede surgir la duda de qué significan esas notas numéricas: su significado y relación con el aprendizaje del alumno. En el segundo de los casos la duda es mayor, ya que parece que al alumno le faltan 0,15 puntos de conocimientos para superar la asignatura. Según mi experiencia docente, este conflicto lo suele resolver el profesor aprobando, o no, al alumno en función de las actitudes (positivas o negativas) que haya observado en el alumno hacia la materia a lo largo del curso y de su comportamiento. La subjetividad del proceso en estos casos, por tanto, parece clara.

En relación con la calificación final del curso surgen también casos de alumnos que aprueban la primera evaluación con un 6,15; suspenden la segunda evaluación del curso con 3.8 (no recuperando dicha evaluación) y en la tercera evaluación obtienen una nota de 5.25. Si hacemos la nota media, el alumno obtiene un 5, ¿lo aprobamos?, ¿lo suspendemos?, ¿debe recuperar la segunda evaluación? Ante esta problemática, la justificación de gran parte del profesorado es que se aprobará o no al alumno, en función de lo que se haya indicado en la programación del departamento. Ello nos incita a pensar que la superación de las materias dependerá del centro en el que se encuentre el alumno, lo que puede dar la impresión también de escasa objetividad del proceso evaluador/calificador.

En cuanto a la evaluación, en muchos centros de secundaria, es el libro de texto el que indica los contenidos a impartir y la profundidad de los mismos. Tanto es así que, en algunos casos, la programación didáctica consiste en seguir las unidades didácticas del libro de texto elegido. Estamos ante libros con 14 o 15 unidades, que muy pocas veces se llegan a impartir en un curso académico por falta de tiempo y con contenidos en los que el profesor o el departamento no los sienten como propios al no haber participado en su

elaboración, aparte de que algunos no se corresponden con lo que establece el currículo.

Con la calificación pasa algo muy parecido. Aunque existen varios instrumentos de recogida de información del alumno para evaluarlo y calificarlo posteriormente, la gran mayoría de las veces los profesores se ciñen a la prueba escrita en la creencia que es el instrumento más objetivo y fiable.

A lo largo de mi experiencia docente he podido leer y elaborar programaciones didácticas y mantener conversaciones con compañeros de diversas materias sobre el contenido de las mismas[107]. En casi la totalidad de ellas, la calificación se suele abordar de la misma manera, lo que hemos podido comprobar en nuestra investigación[108]. En concreto, los criterios de calificación del IES Maestro Juan Rubio[109] en el curso académico 2011/12 y en la materia de Matemáticas eran los siguientes:

La calificación de cada evaluación se realizará en función de los criterios siguientes:

> *a) Pruebas escritas a lo largo de cada período de evaluación o bloque temático, según se trate, que representarán el 65% de la nota.*
>
> *En cada una de las pruebas escritas que se realice se exige una nota mínima de 3.5 para que pueda ser realizada la media de las mismas y sea tenido en cuenta posteriormente el trabajo diario del alumno, descrito en los siguientes apartados. De no obtener esta nota mínima en cada una de las pruebas escritas, la calificación que obtendrá el alumno será de insuficiente. El alumno que copie en una prueba escrita tendrá una calificación de 0 en dicha prueba.*

[107] Estas conversaciones se formalizaron en los grupos de discusión a los que se hizo referencia en el capítulo dedicado a la metodología.

[108] El presente trabajo incluye, tal y como se comentó en el capítulo referido a la metodología, la investigación de la praxis evaluativa en dos centros de la provincia de Albacete: el IES Maestro Juan Rubio de La Roda y el IES Las Sabinas de El Bonillo.

[109] Los criterios de calificación en el IES Las Sabinas eran muy parecidos

b) Otros controles escritos a lo largo de cada periodo de evaluación o bloque temático que representarán el 10% de la nota. El objetivo que se pretende con estos controles es el de detectar y corregir errores individuales antes de la realización de las correspondientes pruebas escritas mencionadas en el punto anterior. Si, de manera excepcional, no fuera posible realizar estos controles, el porcentaje descrito en el punto anterior sería del 75%.

c) Otras tareas diarias como trabajos de investigación individuales o en grupo, pruebas orales, revisión de los cuadernos de clase y del trabajo en la pizarra, utilización de materiales y recursos didácticos así como la realización de cualquier otra actividad puntual o general de cada unidad didáctica. Estos aspectos representarán el 10% de la nota.

d) Actitudes frente al área de Matemáticas como reconocimiento y valoración del lenguaje matemático, confianza en las propias capacidades para afrontar problemas, perseverancia en la resolución de problemas, comportamiento, atención, participación, interés, faltas de asistencia y retrasos injustificados, revisión de los cuadernos de clase en lo relativo a limpieza en las tareas, presentación ordenada, clara y con explicaciones del proceso seguido en la resolución de actividades diarias, faltas de ortografía, corrección de actividades, etc. La actitud representará el 15% de la nota.

*Para aprobar la asignatura es necesario superar todas las evaluaciones**,** bien de forma ordinaria, o bien en las recuperaciones propuestas por el profesor. Una evaluación se considera superada cuando su calificación es superior o igual a 5.*

Para dar la calificación final del alumno, se realizará la media de todas las evaluaciones. Dicha calificación se realizará atendiendo a las circunstancias específicas de cada curso académico.

Esto sucede en la E.S.O., porque en Bachillerato nos encontramos porcentajes aún mayores que basan la calificación en las pruebas escritas,

siendo el resto de aspectos una mera excusa para redondear la nota hacia arriba o hacia abajo.

A parte de las dudas planteadas anteriormente esta forma de calificar nos plantea otras, como en el caso de los instrumentos de recogida de información (exámenes), a saber, si se tienen en cuenta todos los objetivos didácticos planificados en cada unidad didáctica o por lo menos una muestra de ellos. Es obvio que con los cincuenta y cinco minutos que se tiene de tiempo para la realización de la prueba, es complicado incluirlos todos, lo normal es incluir sólo una muestra de ellos que nos ayuden a detectar las diferencias interindividuales en lugar de centrarse en el crecimiento intraindividual del alumno.

Para tratar de solucionar algunos de estos problemas a la hora de calificar a los alumnos proponemos una nueva vía: un modelo de calificación acorde con la enseñanza por competencias, en el que se distingue entre calificación de las materias y calificación de las competencias básicas.

8.1.1.- Seguimiento del proceso de evaluación y calificación en la práctica de los centros

La evaluación y a la calificación en los institutos donde se llevó a cabo la investigación se realizaba de una forma muy similar, aunque con algunas diferencias que vamos a exponer a continuación.

- Con respecto a la evaluación inicial, en ambos institutos no había uniformidad sobre su desarrollo que estuviera respaldada por el centro, aunque en la práctica, los departamentos que la realizaban lo hacían de manera muy parecida.

  El procedimiento consistía en la realización de una prueba a principios de curso en la que los profesores, en cada grupo, decidían cuáles eran los conocimientos previos a considerar de los

alumnos y en su materia. Esta prueba solía ser la misma año tras año, servía de información al profesor y no tenía ningún tipo de consecuencia en lo que respecta a la orientación de los aprendizajes de los alumnos ni en la programación didáctica.

La excepción se produjo en el departamento de Matemáticas del IES Las Sabinas que, con el fin de distribuir a los alumnos en agrupamientos flexibles en 1º y 2º de ESO, realizaban varias pruebas referidas a los bloques de contenido de la materia del curso anterior durante una semana. Los profesores del departamento que les iban a impartir clase rotaban durante esa semana por las aulas para conocer a todos los alumnos, observar sus dificultades y, en algunos casos, entrevistarse con ellos. De los resultados de estas pruebas se concluía la composición de los grupos de manera heterogénea. Todo el proceso (pruebas y resultados) se alargaba alrededor de dos semanas.

- La evaluación continua tenía un escaso desarrollo en ambos casos. Se basaba en la utilización de tres instrumentos: la observación, el análisis de producciones de los alumnos y las pruebas escritas.

  El primero se reducía a la observación de actitudes de los alumnos, fundamentalmente el comportamiento en clase. Las observaciones en clase sobre el comportamiento de los alumnos se calificaban, en la mayoría de los casos, como sanción y sin corregir la conducta del alumno. En el caso de las producciones de los alumnos lo que se analizaba principalmente era el trabajo diario y el cuaderno, aunque en algunas materias también se evaluaban trabajos específicos realizados por los alumnos. Por último, la realización de pruebas escritas era la más utilizada por todos los departamentos.

  Aunque en algunos casos estos instrumentos se utilizaban para corregir errores en los alumnos, siempre eran calificados sistemáticamente por el profesorado.

Las pruebas y los trabajos se calificaban y después se comenzaba una nueva unidad didáctica sin volver a hacer mención a ellos para corregir posibles errores. En algunos casos (casi siempre en los primeros cursos de la ESO) el examen se corregía en clase. También, en cursos de Bachillerato primordialmente la calificación de trabajos iba acompañada con alguna corrección cualitativa de los mismos. Los cuadernos se calificaban sin orientar al alumno cómo debía hacerlo mejor.

La metodología didáctica se caracterizaba por ser expositiva y por un excesivo estilo directivo en la enseñanza por parte del profesor. Las clases consistían en explicaciones, enviar ejercicios para casa y corregirlos al día siguiente para volver a repetir el ciclo. Salvo excepciones, la utilización de materiales audiovisuales era escasa y las actividades librescas eran las predominantes, siendo escaso el trabajo en grupo de los alumnos.

- La evaluación sumativa o final de los aprendizajes, aparte de lo reflejado en las programaciones se basaba en las calificaciones medias de las pruebas o exámenes. La calificación de los cuadernos y de los posibles trabajos, así como la calificación cuantitativa de los resultados de la observación en clase (a la que se le denominaba ñactitud hacia la materiaò o ñactitud hacia el profesor y los compa¶eroò) se utilizaba para redondear la calificación obtenida en la media aritmética de las pruebas.

De lo expuesto se pueden extraer varias conclusiones:

- Respecto a la evaluación inicial, ésta no se realiza con el objetivo de detectar el nivel de conocimientos previos que posee el grupo de alumnos para después orientarlos en sus aprendizajes futuros o para contextualizar la programación didáctica; sino que se reduce a una prueba de contenidos sobre el curso anterior sin ningún tipo de

ajuste posterior del proceso de enseñanzaï aprendizaje. Los resultados de esta prueba no suelen reflejar lo que realmente un alumno es capaz de hacer, ya que se suele realizar el primer día de curso tras dos meses de periodo vacacional y sin recordatorio previo[110].

- Es en la evaluación continua donde nos encontramos más diferencias con respecto a lo que implica este tipo de evaluación. En la práctica se confunde con la evaluación final o sumativa ya que lo que se hace es calificar las pruebas, los cuadernos, los posibles trabajos e incluso la observación en clase, sin resolver los posibles errores de los alumnos en la práctica totalidad de los casos ni orientarlos en su aprendizaje.

El caso de las faltas de ortografía es un caso especial en el que se pone de manifiesto la inexistencia de evaluación continua. Se pueden (y deben) evaluar corrigiéndolas, pero nunca calificándolas a no ser que se incluyan en los indicadores de la materia o de la competencia básica. En la práctica se introducen criterios de calificación en las programaciones didácticas en los que se penalizan las faltas de ortografía en casi la totalidad de las materias.

Respecto a la actitud y el comportamiento de los alumnos en clase, en la práctica se califican dentro de la materia, con el objetivo de penalizar al alumno sin que estén incluidas en los criterios de evaluación. Estos casos se deberían abordar desde las Normas de Convivencia, Organización y Funcionamiento del centro, siendo las únicas actitudes a evaluar por el profesor las que formen parte de los criterios de evaluación de la materia o competencia básica correspondiente.

[110] Dado que era habitual que alumnos con malos resultados en estas pruebas tuvieran un rendimiento más que notable durante el curso, la motivación de muchos docentes a la hora de realizar estas pruebas era muy baja.

El sentido orientador, formativo y de asesoramiento, por tanto, de este tipo de evaluación cuya finalidad es la de tomar decisiones que favorezcan el proceso de enseñanzaï aprendizaje, se convierte en calificar los productos de los alumnos. La orientación al alumno en este tipo de evaluación se reduce a la corrección de los ejercicios en la pizarra, a veces por parte del profesor y a veces por los propios alumnos con los inconvenientes que esto conlleva, ya que el alumno no sabe dónde está su error y, por ello, no podrá corregirlo.

Por tanto, la evaluación continua es uno de los puntos débiles del quehacer diario del profesor, ya que se lleva a la práctica en muy pocas ocasiones, sustituyéndose por una evaluación final permanente.

- La evaluación final que se realiza en la práctica docente tiene los problemas que ya hemos comentado al comienzo del capítulo: calificaciones parciales obtenidas mediante instrumentos de evaluación que no contemplan la totalidad de los criterios de evaluación o calificaciones finales obtenidas mediante la media aritmética de las parciales.

Con respecto a las preguntas planteadas a los directores de los centros en los que se realizó la investigación y que se formularon en el capítulo referido a la metodología, sus respuestas fueron en síntesis las siguientes.

En primer lugar, no existía un plan de evaluación y calificación de alumnos que tuvieran como referencia todos los departamentos didácticos, sino que eran éstos los responsables de fijar los criterios de evaluación y calificación de sus alumnos. Incluso había casos en los que era el profesor el encargado de establecer los criterios para evaluar y calificar a sus alumnos, sin ningún tipo de acuerdo con sus compañeros de departamento.

En relación a la utilización de los criterios de evaluación como referentes a la hora de evaluar y calificar a los alumnos no encontramos diferencias notables. En la práctica ambos centros evaluaban mediante los exámenes, cuyas cuestiones eran seleccionadas por los profesores de los contenidos impartidos durante la unidad o el trimestre. No había objetivos ni indicadores derivados de los criterios de evaluación, sino que las cuestiones planteadas dependían, por tanto, exclusivamente del profesor. Dentro de un mismo departamento era común el traspaso de pruebas entre los profesores, aunque esto dependía fundamentalmente de los departamentos. El formato de las pruebas solía depender según los departamentos e iba desde los que realizaban pruebas con dos o tres preguntas que los alumnos debían desarrollar a otros en los que las pruebas intentaban abarcar la mayoría de los contenidos vistos en el aula con una veintena de preguntas.

Por tanto, el examen era, y sigue siendo, el instrumento esencial de recogida de información por parte del profesorado. Su peso en la calificación era muy alto en relación a los demás instrumentos utilizados.

Las reclamaciones de las calificaciones de los alumnos se resolvían, en su práctica totalidad en el centro y los cursos en los que más reclamaciones se presentaban eran en 4º de ESO y en 2º de Bachillerato debido a que son cursos en los que termina una etapa educativa. En muy pocas ocasiones se tuvo que recurrir al Servicio de Inspección para resolverlas.

Por último, en cuanto a la satisfacción del profesorado sobre el sistema de evaluación del centro sí que encontramos diferencias notables. Mientras que en el IES Maestro Juan Rubio de La Roda era una mínima parte del profesorado el que tenía inquietudes sobre la evaluación de los alumnos y la mayoría del claustro estaba conforme con ella y no la cuestionaba; en el IES Las Sabinas de El Bonillo sí que existía un sentimiento mayoritario por intentar mejorar la evaluación de los alumnos. Destacamos que algunos profesores de varios departamentos como los de Matemáticas y Educación Física, por

ejemplo, eran conscientes de que no estaban implementando el proceso de evaluación/calificación adecuadamente pero no sabían la manera de mejorar dicho proceso.

8.2.- Algunas propuestas y modelos de calificación de competencias

Con objeto de conocer el estado de la cuestión en relación con la calificación de las competencias vamos a analizar algunos planteamientos al respecto de los que tenemos información. Estos planteamientos los podemos clasificar en modelos y propuestas. La diferencia se basa en que los modelos describen todos los elementos que intervienen en el procedimiento y las interacciones que hay entre ellos y las propuestas se limitan a exponer la problemática y ofrecer una alternativa de solución sin profundizar en los aspectos teóricos que lo fundamentan.

8.2.1.- Calificación por competencias

En primer lugar, vamos a analizar el modelo de evaluación y calificación de las competencias, propuesto en Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M.J. y Castillo Arredondo, S. (2007)

Descripción del Modelo

El modelo pretende conseguir una valoración objetiva del rendimiento escolar del alumnado en las diferentes materias a partir del grado de adquisición de las competencias básicas. Las principales características del modelo son:

1. Los referentes para la evaluación y calificación de las materias son los criterios de evaluación de cada una de las materias incluidos en el currículo y los descriptores de cada una de las competencias b§sicas, que es ña parte de cada competencia básica que se desarrolla en un periodo establecido de tiempoò, por lo que una

competencia básica, en cada materia, está configurada por un conjunto de descriptores.

2. La propuesta se basa en el concepto de descriptor de cada una de las competencias básicas, que se elaboran a partir de los contenidos de cada materia establecidos en el currículo y se relacionan con una serie de capacidades en términos de habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje asociadas a cada competencia básica.

   Por tanto, en cada descriptor se integran los contenidos, las habilidades, las actitudes y valores y las estrategias de aprendizaje a utilizar, siendo necesario determinar qué descriptores se desarrollarán conjuntamente para la elaboración de las unidades didácticas.

   Para la evaluación de los descriptores de cada competencia básica se utilizan los criterios de evaluación de cada materia. Cada descriptor es evaluado teniendo en cuenta los contenidos que lo integran, las habilidades desarrolladas, las actitudes y valores mostrados y las estrategias de aprendizajes adquiridas y practicadas. De esta manera, cada descriptor se asocia a un criterio de evaluación de la materia que será el referente para evaluarlo. El resultado de dicha valoración se expresa, en base a los criterios de evaluación de la materia, en términos de descriptor superado (1), descriptor no superado (0) y descriptor parcialmente superado (especificando el tanto por ciento que corresponda, teniendo que ser mayor del cincuenta por ciento para considerarse suficientemente superado)[111].

3. Los autores proponen elaborar, en cada materia, diez descriptores por cada competencia básica, incluirlos en diez unidades didácticas

[111] Así por ejemplo, si un alumno ha superado parcialmente un descriptor, el profesor debe decidir en qué porcentaje lo ha superado (30%, 60%, 80%...), dándose por "suficientemente superado" y, por tanto computar a la hora de superar una competencia, en el caso de que el porcentaje sea superior al 50%.

y con una secuencia de diez meses, a descriptor por mes, aunque debe ser cada departamento didáctico el que fije el número de descriptores.

4. Se contempla solo un tipo de calificación: la calificación final. Así pues, la decisión sobre el grado de consecución de cada competencia se adoptará al final del curso académico.

5. El modelo califica primero, dentro de la materia, las competencias básicas y, en función de esos resultados, la materia.

   Una vez elaborados y calificados los descriptores de cada competencia en cada materia, el grado de dominio de las competencias básicas es el siguiente:

   - ¶ Competencia básica suficientemente adquirida: un mínimo de cinco descriptores superados.
   - ¶ Competencia básica bien adquirida: un mínimo de seis descriptores superados.
   - ¶ Competencia básica adquirida de forma notable: un mínimo de siete descriptores superados.
   - ¶ Competencia básica adquirida de forma sobresaliente: un mínimo de nueve descriptores superados.
   - ¶ Competencia básica plenamente adquirida: los diez descriptores superados.

   Así pues, por ejemplo, si en la materia de Ciencias de la Naturaleza, de los diez descriptores elaborados para la Competencia Lingüística, un alumno ha superado cinco y otro descriptor está parcialmente superado con un porcentaje del 60%, la Competencia Lingüística estará calificada como Suficientemente adquirida.

Una vez calificadas todas las competencias básicas en cada materia, los criterios de superación de ésta son los siguientes:

- ¶ Cuando el alumno ha adquirido suficientemente, al menos, cuatro competencias básicas.
- ¶ Cuando el alumno ha adquirido de forma notable, al menos, tres competencias básicas

6. Instrumentos de evaluación

Al ahora de evaluar los descriptores de cada competencia básica, se deja a criterio del profesor la utilización de los instrumentos de evaluación que proporcionen información sobre el proceso de consecución de competencias básicas por parte del alumno, aunque los autores sugieren los siguientes:

ÅEjercicios de comprobaci· n.
ÅEjercicios de V / F.
ÅPruebas de desarrollo.
ÅLas producciones de los alumnos.
ÅAplicaciones pr§cticas realizadas.
ÅLos cuadernos de los alumnos.
ÅLos resultados de las actividades realizadas.
ÅEscalas de observaci· n.
ÅRegistros de conducta.

Valoración crítica

Valoramos como positivos el modelo expuesto en Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M.J. y Castillo Arredondo, S. (2007), en los siguientes aspectos:

a. La inclusión de descriptores como referencia evaluativa de las competencias. La definición de las competencias básicas (así como la de los criterios de evaluación) están formuladas de manera genérica y de ellas no se pueden extraer directamente los

aprendizajes que queremos obtener en nuestros alumnos. Es por ello que entendemos fundamental la introducción de los descriptores, sin los cuales es difícil determinar el grado de adquisición de cada competencia básica por loa alumnos. Estos descriptores pueden ser directamente evaluables ya que están explicitados en base a contenidos, habilidades, actitudes y valores que queremos que el alumno consiga.

b. La calificación tanto de las materias como de las competencias básicas.

c. La propuesta de desarrollar diez unidades didácticas en un curso implica desarrollar una al mes, lo que permite la realización de actividades y tareas durante ese periodo de tiempo. Esto permite al profesor planificar su enseñanza de manera detallada y previendo actividades y tareas de refuerzo y ampliación; y al alumno tiempo suficiente para lograr adquirir el descriptor y para poder profundizar sobre él, según el caso.

d. Los resultados de la evaluación de los descriptores se establecen en términos de descriptor superado, no superado o parcialmente superado. La elaboración de los descriptores en función de unos contenidos y capacidades (habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje) determinadas, permite una valoración objetiva de los mismos en dichos términos. También permitiría el uso de rúbricas como instrumento de evaluación.

Consideramos mejorables los siguientes aspectos:

a. El referente para la adquisición de las competencias básicas y de las materias no son sólo los criterios de evaluación como establece la normativa, sino también unos descriptores que, si bien se evalúan a partir de estos criterios, no se elaboran a partir de éstos ni a partir de los contenidos del currículo, sino de unas habilidades, actitudes y

estrategias metodológicas acordadas por el centro o por los departamentos didácticos. Este hecho es contrario al RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, donde se dice que ñlos criterios de evaluaci· n, adem§s de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias b§sicasò Es decir, para evaluar y calificar las competencias básicas se deben tener en cuenta fundamentalmente los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

b. Este modelo concede más importancia a la evaluación y calificación de las competencias, que a la evaluación y calificación de cada materia, porque hace depender la superación de éstas de la obtención de cierto número de competencias, tres o cuatro, dependiendo de su grado de adquisición. En principio esto no sería criticable si no fuera porque está en contradicción con lo que establece la normativa vigente en materia de evaluación[112]. Según esta Orden del Ministerio de Educación y Ciencia para la calificación de las materias se establecen las categorías de Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente, cosa que no se tiene en cuenta en el modelo.

c. Se propone calificar cada competencia básica desde cada una de las materias. La relación entre las competencias básicas y las materias es clara y desigual; es decir, todas las materias desarrollan las competencias básicas y viceversa, pero de forma diferente. Por lo tanto, la evaluación de una competencia no se puede limitar a una materia en concreto. Así, la condición de que un alumno adquiera la competencia lingüística (ya sea de forma suficiente o

[112] ORDEN ECI/1845/2007, de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado.

completamente) en la materia de Ciencias Naturales, es insuficiente para concluir que haya adquirido dicha competencia en su totalidad.

Entendemos más oportuno para determinar el grado de adquisición de una competencia básica, tener la información de dicha competencia en cada una de las materias. En el ejemplo anterior, para decidir la calificación de la Competencia Lingüística se debería tener información sobre esa competencia en todas las materias, siendo la materia de Lengua la que más debería aportar a esa decisión. Es decir, se debería evaluar cada competencia básica a partir del grado de superación de las diferentes materias.

d. Evaluar y calificar las materias a partir de las competencias básicas puede llevar a equívocos en muchos casos. Así, por ejemplo, si se está evaluando la materia de Ciencias Naturales y un alumno adquiere de forma notable las competencias Aprender a aprender, Social y Ciudadana y Tratamiento de la Información y competencia digital, según estos autores el alumno superaría la materia. Para nosotros esta información sería insuficiente para llegar a esa conclusión, ya que consideramos que, en este caso, la competencia en el Conocimiento y la Interacción en el Mundo Físico sería la que más peso debería tener en la calificación de dicha materia.

8.2.2.- Modelo para la evaluación y calificación integral mediante el uso de indicadores (HEPI 2.0)[113]

Otra propuesta de evaluación y calificación por competencias es el modelo llevado a cabo por Jesús Suárez Ruiz, profesor de matemáticas del IES Sierra del Segura de Elche de la Sierra (Albacete), mediante la hoja de cálculo HEPI 2.O.

[113] Disponible en http://es.slideshare.net/jsuarez42/modelo-para-la-evaluacin-y-calificacin-mediante-el-uso-de indicadores-13643534

Descripción del Modelo

El modelo pretende evaluar y calificar las materias y el grado de consecución de las competencias básicas mediante el uso de indicadores. Tiene como referencias normativas la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; el Decreto 69/2007 por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla la Mancha; y la Orden de 4 de junio de 2007, por la que se establece la evaluación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria en dicha comunidad autónoma.

Las características más relevantes del modelo son las siguientes:

1. El referente para evaluar y calificar, tanto las materias como las competencias básicas, son los criterios de evaluación de las materias establecidos en el currículo. A partir de ellos se extraen unos indicadores que los concretan.

2. Los indicadores, por tanto, son concreciones de los criterios de evaluación en cada materia. El proceso para su elaboración consiste en identificar, dentro de cada criterio de evaluación, los contenidos que han de actuar como mediadores para realizar la evaluación entre los que se encuentran los mínimos necesarios que el alumnado debe adquirir para obtener la suficiencia. Cada indicador debe asociarse, en función de las capacidades que incluye, con las competencias básicas y se gradúa en niveles de dificultad, desde la categoría de suficiente, a la del sobresaliente, considerándose los indicadores de menor dificultad como ñcontenidos m²nimosò[114] de la materia.

   Para calificar las materias, el modelo propone calificar los indicadores y, mediante ellos, los criterios de evaluación.

[114] Esta expresión, utilizada por el autor, es claramente desafortunada ya que no cabe hablar de contenidos mínimos sino de indicadores mínimos. Lo que se gradúa son los objetivos a conseguir (indicadores), no los contenidos, que vienen explicitados en el currículo.

Para la calificación de los indicadores se propone:

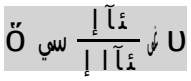
- Homologar todas las calificaciones obtenidas mediante cada instrumento de evaluación a una escala en el continuo del intervalo [0,1]. Por ejemplo, si hemos evaluado un indicador a través de diferentes instrumentos de evaluación (prueba, observación y entrevista) se debe calificar cada una de ellas en intervalo mencionado (por ejemplo, 0.8, 0.7 y 0.4).

- Calcular el promedio de las calificaciones obtenidas para el mismo indicador según los diferentes instrumentos de evaluación. En nuestro ejemplo la media aritmética sería de 0.63333.

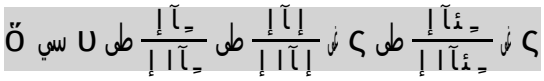
- Definir, en función de la graduación establecida para los indicadores, los valores a partir de los cuales se decide la superaci· n de los mismos. Es decir, establecer un ñcorte de decisi· nò (o punto de corte) por el que se decida si el alumnado supera o no dicho indicador. Si entendemos que cada indicador está superado al obtener una puntuación igual o superior a 0.5, el alumno de nuestro ejemplo habría superado el indicador.

Para calificar los criterios de evaluación, distingue entre criterios de evaluación trimestrales y criterios de evaluación transversales. En ambos casos, si un alumno no supera los ñcontenidos m²nimosò la calificación se obtiene de la siguiente manera[115]:

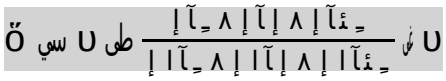
[115] Siendo NIS el número de indicadores superados de gradación suficiente y NTIS el número total de indicadores de gradación suficiente.



En el caso de que un alumno haya superado los indicadores considerados como suficiente (ñcontenidos m²nimosò), si el criterio de evaluación es trimestral (aquel cuyos indicadores se imparten completamente en un trimestre), la calificación de dicho criterio se calcula de la siguiente manera[116]:



En el caso de que el criterio de evaluación esté superado y sea transversal (aquel cuyos indicadores se imparten en evaluaciones distintas y no se repiten en ninguna), la calificación de dicho criterio queda como sigue:



3. Los indicadores se agrupan en torno a unidades didácticas. Esta labor, como su secuenciación a lo largo del curso académico corresponde a los departamentos didácticos.

4. El modelo articula dos tipos de calificación: parcial y final, tanto para las materias como para las competencias básicas. Para las materias, el proceso consiste en ponderar cada criterio de evaluación dentro de cada evaluación y en la evaluación final. Así, para calcular la calificación parcial o final, se debe tener en cuenta la calificación de cada criterio y su ponderación correspondiente.

[116] Siendo NIB, NIN y NISB el número de indicadores superados de gradación bien, notable y sobresaliente respectivamente; y NTIB, NTIN y NTISB el número de indicadores totales de gradación bien, notable y sobresaliente.

El resultado de la calificación parcial o final se obtendrá redondeando a la unidad más próxima, y en caso de equidistancia a la superior.

5. El modelo propone la creación de instrumentos de evaluación que permitan calificar los indicadores mediante las actividades como herramienta fundamental. Los instrumentos no son el objeto de la evaluación en sí mismos, sino el medio para llevarla a cabo, por ello este modelo no evalúa cuadernos, trabajos o unidades didácticas, sino que evalúa los indicadores a través de esos instrumentos.

   Clasifica los instrumentos de evaluación en:

   - Procedimientos de observación. Mediante la observación por parte del profesor, el registro cerrado o lista de control de indicadores a identificar, grabaci· n de la sesi· né

   - Análisis de producciones. Mediante cuadernos y diarios, trabajos y proyectos o portafolios.

   - Instrumentos de valoración de respuestas. Mediante los exámenes o prácticas (con ayuda de las TIC, en su caso).

   - Procedimientos basados en la opinión. Mediante encuestas, debates o cuestionarios.

6. El modelo pretende calificar también los objetivos de materia, de etapa y las competencias básicas.

   En el caso de los objetivos de materia se define una matriz que muestra la relación entre cada objetivo con cada criterio de evaluación de la siguiente forma:

EJEMPLO DE RELACIÓN DE UN OBJETIVO DE MATERIA CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

CRITERIO DE EVALUACIÓN: 7	OBJETIVO DE MATERIA RELACIONADO: 3							
	COMPETENCIAS BÁSICAS RELACIONADAS							
INDICADORES	CL	CM	CIMF	TICD	CSC	CAA	CCA	AIP
1		SI		SI			SI	
2		SI		SI			SI	
3		SI		SI			SI	
4		SI		SI			SI	
5		SI		SI			SI	
6		SI		SI			SI	
7	SI	SI	SI	SI	SI		SI	SI
8		SI		SI			SI	
9	SI	SI		SI			SI	SI
10	SI	SI	SI	SI			SI	SI

Tabla nº25

Fuente: http://es.slideshare.net/jsuarez42/modelo-para-la-evaluacin-y-calificacin-mediante-el-uso-de indicadores-13643534

A partir de ahí se calcula la calificación de cada objetivo de materia mediante la media ponderada de las calificaciones de los criterios de evaluación asociados al mismo, utilizando como pesos los porcentajes de ponderación establecidos para los criterios de evaluación en cada trimestre. Es decir, la calificación en un objetivo determinado está en función de la calificación obtenida en los criterios de evaluación asociados a ese objetivo. El grado de adquisición de los objetivos se establece en cinco escalones de consecución (1, 2, 3, 4 y 5)[117]. Según haya sido la calificación de la materia en esa evaluación, le corresponderá a cada objetivo de materia una de las cinco categorías establecidas.

[117] Si la calificación final de la evaluación es inferior o igual a dos, la calificación del objetivo será un 1; si La calificación final de la evaluación es superior a dos e inferior a 5, será un 2; si la calificación final de la evaluación es mayor o igual que 5 con algún objetivo no superado o bien la calificación final es 5 o 6 habiendo superado todos los objetivos, el alumno obtendrá un 3 en ese objetivo; si se han superado todos los objetivos y la calificación final de la evaluación es superior a 6 e inferior o igual a 8, la calificación en el objetivo será de un 4; y si se han superado todos los objetivos y la calificación final de la evaluación es superior a 8, la calificación obtenida por el alumno en ese objetivo será de un 5.

Para el grado de adquisición de los objetivos generales de etapa, el autor propone dos caminos:

- Desde la materia. En primer lugar se define una matriz que relaciona los objetivos de materia con los de etapa y se calcula la calificación de estos últimos mediante el promedio de la calificación de los primeros asociados al mismo. El caso es muy similar al de los objetivos de materia con la diferencia de que la relación de los objetivos de etapa es con los de materia, no con los criterios de evaluación. El grado de adquisición y calificación se establece en cinco escalones: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto[118].

- Teniendo en cuenta todas las materias. A partir de una matriz que relacione de manera cualitativa (en tres niveles de relación que no especifica el modelo) las diferentes materias con los objetivos generales de etapa, se calcula la calificación de cada objetivo utilizando los pesos establecidos en la matriz de relaciones y las calificaciones obtenidas en cada materia.

De igual modo, en referencia al grado de adquisición de las competencias básicas, hay dos maneras de conseguirlo:

- Desde la materia. Para cada criterio de evaluación, se calcula el promedio de las calificaciones de todos los indicadores evaluados y relacionados con cada competencia básica. Se calcula la media ponderada de las calificaciones obtenidas anteriormente, utilizando como pesos los porcentajes de ponderación establecidos

[118] Muy Bajo si el promedio de la calificación obtenida es inferior a 2.
Bajo, si el promedio de la calificación obtenida es mayor o igual que 2 e inferior a 4.
Medio si el promedio de la calificación obtenida es mayor o igual que 4 e inferior a 6.
Alto si el promedio de la calificación obtenida es mayor o igual que6 e inferior a 8.
Muy alto si el promedio de la calificación obtenida es mayor o igual que 8.

para los criterios de evaluación. El grado de adquisición y calificación se establece en cinco niveles: Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto[119].

- Teniendo en cuenta todas las materias. A partir de una matriz que relaciona de manera cualitativa (en tres niveles de relación que no detalla cuantitativamente) las diferentes materias con las competencias básicas, se calcula la calificación de cada competencia básica utilizando los pesos establecidos en la matriz de relaciones y las calificaciones obtenidas en cada materia.

Valoración crítica

Entre los aspectos positivos de este modelo, resaltamos los siguientes:

a. Considerar los criterios de evaluación como referentes para evaluar y calificar tanto las materias como las competencias básicas[120]. La adopción solo de indicadores para calificar las materias y las competencias simplifica el proceso y evita posibles confusiones por parte de la comunidad educativa, además de cumplir con los requisitos legales.

b. Concretar los criterios en indicadores, dada la generalidad de los primeros. El indicador es el menor elemento de evaluación y en su proceso de elaboración se tienen en cuenta los aprendizajes conceptuales, procedimentales (habilidades) y actitudinales, relacionándolos con las competencias básicas. De esta forma el indicador integra, en un mismo sistema, los elementos del currículo y permiten clarificar el proceso de evaluación de los alumnos.

[119] Muy Bajo si el promedio de la calificación obtenido es inferior a 0,15.
Bajo si el promedio de la calificación obtenido es mayor o igual que 0,15 e inferior a 0,35.
Medio si el promedio de la calificación obtenido es mayor o igual que 0,35 e inferior a 0,65.
Alto si el promedio de la calificación obtenido es mayor o igual que 0,65 e inferior a 0,85.
Muy alto si el promedio de la calificación obtenido es mayor o igual que 0,85.

[120] Así como los objetivos de materia y etapa.

c. Considerar que los instrumentos de evaluación son el medio para llevar a cabo la evaluación de los indicadores y no pueden constituir el objeto de la evaluación permite clarificar este proceso. Así pues, no se puede calificar otra cosa que no sean los indicadores extraídos de los criterios de evaluación del currículo.

d. La calificación de las competencias, teniendo en cuenta todas las materias es una condición indispensable si queremos asegurar que el proceso de adquisición de éstas se desarrolle con garantías dado su carácter holístico.

Entre los aspectos mejorables, podemos destacar los siguientes:

a. La graduación de cada indicador en cuatro categorías: suficiente, bien, notable y sobresaliente, siendo considerados los indicadores incluidos en la primera como indicadores de suficiencia, implica que si un alumno no los ha superado todos no puede superar la materia. Este aspecto lo consideramos criticable porque se ha de tener cuidado con los casos de alumnos que superen algún indicador no considerado mínimo y no superen otro considerado como tal, por lo que hay que delimitar muy bien el punto de corte del insuficiente al suficiente. Si un alumno no supera algunos indicadores considerados como ñde suficienciaò y sí supera otros de mayor categoría, no se puede afirmar, tal y como menciona el modelo, que el alumno no puede superar la materia.

b. El método por el cual se calcula la calificación de la materia lo consideramos complejo. Hay que tener en cuenta que una propuesta de estas características la deben manejar profesionales de diversas disciplinas, desde las matemáticas o las ciencias a la lengua, historia o artes plásticas y no todos ellos tienen por qué saber manejar hojas de cálculo o realizar complejos cálculos, por lo que consideramos

que una propuesta de este tipo debe ser sencilla de utilizar y de comprender por parte de la mayor parte del profesorado.

También es necesario tener en cuenta que los resultados de aplicar fórmulas para calificar la materia daría en la mayoría de los casos números decimales con varias cifras decimales, recurriendo en todos estos casos al redondeo, por lo que la objetividad del proceso de calificación se merma considerablemente. Más aún cuando el sistema de redondeo es el que propone el autor, estando el aprobado está en el intervalo [5; 5,5); el bien, en el intervalo [5,5; 6,5); el notable (7), en [6,5; 7,5); el notable (8), en el intervalo [7,5; 8,5); el sobresaliente (9), en el intervalo [8,5; 9,5) y el sobresaliente (10) en el intervalo [9,5; 10], lo que contraviene la normativa.

c. Respecto a la calificación de los objetivos de etapa, la propuesta de calificarlos desde la materia no se ajusta a la normativa en el sentido que los objetivos de etapa se consiguen mediante todos los objetivos de las diferentes materias y no desde una sola como establece este modelo. Con respecto a los objetivos de materia pasa algo similar ya que se establecen para toda la etapa y no es posible calificarlos a partir de los criterios de evaluación de las materias en cada curso.

d. La calificación de las competencias básicas también se realiza desde una materia y desde todas. La primera opción la encontramos poco acertada ya que no aporta información sobre el grado de consecución de las competencias básicas que por su propia definición tienen carácter global. La segunda opción, aunque la vemos acertada, el modelo no concreta cómo hacerlo más allá de relacionar cualitativamente las competencias con las materias y sugerir que se debe calificar teniendo en cuenta dichas relaciones y las calificaciones en cada materia.

8.2.3.- Guía útil para docentes con mucho trabajo y poco tiempo[121]

Propuesta de evaluación y calificación de las competencias básicas de Juan José Caballero Muñoz, profesor de Educación Física del IES Nuevo Scala, en Rute (Córdoba)

Descripción de la Propuesta

Esta experiencia se basa en la idea de que los elementos del currículo, por sí solos, no conducen directamente al desarrollo y adquisición de las competencias b§sicas. El autor incorpora nuevos ñcriterios de evaluaci· nò(que no son los establecidos en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas) para aquellos aspectos de las competencias básicas que no tienen un reflejo en el desarrollo curricular de la materia. Por ejemplo, un nuevo ñcriterio de evaluaci· nòen la materia de Educaci· n F²sica ser²a *ñse expresa oralmente con coherencia en el discurso y adaptaci· n al contextoò* Según el autor este nuevo ñcriterio de evaluaci· nòse utiliza para evaluar la Competencia Ling¿²stica en la materia de Educación Física debido a su ausencia en los criterios de evaluación del currículo. Estos nuevos criterios se determinan mediante dimensiones y descriptores comunes a todas las materias.

Sus características más relevantes son:

1. Los <u>referentes</u> para la evaluación y calificación de las competencias básicas son los criterios de evaluación del currículo y los propuestos por el autor.

   Según la propuesta, la relación entre los componentes del currículo no lleva directamente al desarrollo de las competencias básicas, por lo que se propone incorporar nuevos ñcriterios de evaluaci· nò para los aspectos de las competencias básicas que no tengan un reflejo en el desarrollo curricular de cada materia. Esto se concreta

[121]CABALLERO MUÑOZ, J.J. (2008) Guía útil para docentes con mucho trabajo y poco tiempo. Presentación disponible en http://juanjosecaballero.blogspot.com.es/

determinando dimensiones y descriptores comunes a todas las materias, que ser§n los nuevos ñcriterios de evaluaci· nò(en adelante los llamaremos descriptores para evitar confusión) que, junto a los criterios de evaluación de las materias del currículo evalúan las competencias básicas.

2. Cada descriptor especifica el grado de aprendizaje de las capacidades expresadas en los objetivos y las competencias básicas, son muy concretos, observables, evaluables y un reflejo de la consecución de los aprendizajes de cada competencia. A continuación clasifica los descriptores en bloques, según sean conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cada bloque se calificará con una nota numérica de 0 a 10, que se extraerá de la calificación de los descriptores y que se incluyen en él, bien mediante la media aritmética de todos u otorgándole una ponderación previamente establecida.

3. Los contenidos se secuencian mediante tareas y actividades de enseñanzaï aprendizaje, que se temporalizan en unidades didácticas mediante las que se trabajan las competencias básicas. Estas decisiones corresponde tomarlas a los departamentos didácticos.

4. Se contempla un solo tipo de calificación: la calificación final. Para calificar las competencias básicas el autor distingue cuatro posibles estrategias. Cada opción es excluyente de la otra, es decir, que una vez se decida cuál utilizar no se podrá cambiar durante el proceso calificador. Las estrategias son:

    A) La calificación de una materia concreta determina la de una competencia básica. Así por ejemplo, la calificación que un alumno obtenga en la materia de Lengua será la que determine su calificación en la Competencia en Comunicación Lingüística o la calificación en la materia de

Matemáticas determinará la calificación en la Competencia Matemática.

B) En primer lugar, se relacionan todos los componentes del currículo: los objetivos de etapa con las competencias básicas y con los objetivos de materia y éstos con los bloques de contenido de cada materia mediante tablas; y se determina la contribución de cada materia a cada competencia básica mediante el análisis de la normativa (Reales Decretos 1513 y 1631/2007) y de los descriptores de cada competencia básica.

Cada materia reparte su calificación entre las competencias que trabaja. Así, la calificación de cada competencia se realiza desde todas las materias según el reparto y el peso de las distintas materias. Distingue cinco pasos:

1. Cada departamento establece el peso en la calificación de las distintas competencias básicas en función de las relaciones entre los descriptores y las competencias básicas.
   Por ejemplo, el departamento de Educación Física establece que su materia aporta un 3% a la CM, un 1% a la CCL, un 19% a la CIMF, y 2% al TICD, un 24% a la CSC, un 3% a la CCA, un 24% a la CIAP, y un 24% a la CAA.

2. La aportación de cada departamento va a determinar la calificación en cada competencia básica según la calificación en cada materia.
   Siguiendo con el ejemplo anterior, si un alumno ha sacado un 8 en la materia de Educación Física, le corresponde aportar, de esta materia, 0,24 a la CM, 0,08 a la CCL, 1,52 a la CIMF,

0,16 al TICD, 1,92 a la CSC, 0,24 a la CCA y un 1,92 a la CIP y a la CAA.

3. Se fija un factor de corrección según la carga horaria de cada materia, siendo éste mayor cuanta más carga tenga aquélla y menor en caso contrario.

4. Los datos anteriores se recogen de cada materia, y se consigue la calificación en cada competencia básica mediante una hoja de cálculo en una escala de valoración que establece cuatro tramos: POCO (si se obtiene una calificación total de 0 a 2), REGULAR (de 2 a 4), ADECUADO (de 4 a 6), BUENO (de 6 a 8) y EXCELENTE (de 8 a 10).

C) Teniendo en cuenta el reparto establecido en la opción B (en la que se decide el porcentaje que aporta cada materia a cada competencia básica), las materias califican cada competencia en cada alumno y el resultado de la calificación de cada competencia resultará del peso otorgado a las distintas materias.

Cada docente del equipo educativo califica de 0 a 10 las competencias básicas en cada alumno/a, según los criterios de evaluación relacionados con ella. Dicha calificación se introduce en una hoja de cálculo donde se pondera cada materia en cada competencia básica.

D) El equipo educativo decide de forma coordinada y colegiada la calificación de cada alumno/a en cada

Competencia Básica mediante la realización de Proyectos Integrados[122].

5. Los instrumentos de evaluación se clasifican en función de los descriptores que se evalúan. Así, para:
    - Descriptores relacionados con conceptos los instrumentos recomendados son: puesta en común de los resultados, pruebas escritas de elección múltiple, pruebas escritas de desarrollo, cuaderno del alumno, trabajos, elaboración de mapas conceptuales y pruebas orales.

    - Descriptores relacionados con procedimientos, los instrumentos de evaluación recomendados son: actividades de aplicación, listas de control, escalas de valoración, registros anecdóticos y el cuaderno del alumno.

    - Descriptores relacionados con actitudes, recomienda los siguientes instrumentos de evaluación: listas de control, escalas de valoración, cuaderno del alumno, registros anecdóticos, sociograma, diario del alumno/a o entrevistas al alumno/a.

Estos instrumentos de evaluación para reflejar el desarrollo de las competencias básicas, deben ser variados, continuos, ajustados (que informen sobre todos los descriptores), auténticos (es decir, que reflejen información en las mismas condiciones fuera del contexto escolar) y adecuados (que refleje una información igual a la solicitada en las tareas de enseñanza-aprendizaje).

[122] Los "Proyectos Integrados" constituyen una materia optativa en Andalucía a raíz del Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 156, de 8 de agosto de 2007), desarrollado por la Orden de 10 de agosto (boja nº 171, 30 de agosto de 2007). Estos Proyectos Integrados se basan en la idea de que los alumnos cursarán una materia optativa de carácter práctico relacionada con la madurez y desarrollo personal de los alumnos. Son proyectos intercompetenciales e interdisciplinares.

6. El modelo realiza unas orientaciones metodológicas sobre el trabajo de las competencias básicas.

   Esta metodología debe basarse en la resolución de tareas en contextos cercanos, que sea de carácter multidisciplinar, participativo y activo, así como que produzca la motivación hacia el aprendizaje.

   Propone seguir una líneas metodológicas (metodología activa y participativa, autonomía e iniciativa personal o aprendizaje funcional entre otras) unidas a unos estilos de enseñanza acordes con las competencias básicas (tradicionales, individualizadas, participativas, cognoscitivas, socializadoras y creativas).

   También incluye unas recetas para implementar las competencias básicas en las tareas, tales como primar la acción sobre la recepción (ñaprender haciendoò); enfocar las tareas en contextos reales (trazar puentes entre lo que hace el alumnado con sus saberes en la vida diaria y lo que les pedimos que haga con ellos en la escuela); primar la vivencia sobre la formalización; que el contexto del aula debe ser un contexto de acción y creación más que de recepción; que la organización de espacios y tiempos escolares debe amoldarse a las tareas y proyectos y no viceversa y el diseño de tareas que permitan la alfabetización en las TIC.

   Por último, introduce una tipología de las tareas: de reproducción, de conexión y de reflexión en función de la implicación cognoscitiva del alumno.

Valoración crítica

Entre los aspectos positivos de esta experiencia, destacamos los siguientes:

a. El empleo de descriptores como referente para concretar los aprendizajes incluidos en las competencias básicas. La elaboración de estos descriptores se realiza mediante el análisis de las competencias básicas en la normativa (Reales Decretos 1513 y 1631), de los objetivos de etapa y de los descriptores de las competencias básicas elaborados por Proyectos como Atlántida o Combas o por las Oficinas de Evaluación de algunas comunidades autónomas.
b. Se contempla únicamente la calificación final en cuanto a las competencias básicas debido al carácter global de las mismas.
c. Las orientaciones metodológicas basadas en la realización de tareas son imprescindibles a la hora de trabajar las competencias básicas. En este sentido, las sugerencias para implementar las competencias básicas en las tareas, ofrecen al profesor recursos e ideas para afrontar el reto de enseñar a los alumnos a ser competentes.

   La clasificación de tareas en reproductivas, de conexión y de reflexión, refuerza la idea sobre los tipos de ejercicios, actividades y tareas.

Entre los aspectos mejorables del modelo, encontramos los siguientes:

a. La idea de ñcriterios de evaluaci· n de las competencias b§sicasò(que hemos llamado descriptores), que no son más que descriptores de éstas, nace de la creencia de que los criterios de evaluación de las materias, por sí solos, son insuficientes[123] para evaluar las competencias básicas. Esto puede generar confusión en el profesorado, por dos motivos fundamentales. El primero, porque tendríamos unos criterios de evaluación para las materias (que también sirven para evaluar las competencias), y otros sólo para las competencias básicas.

[123] Esto implica que, aparte de los criterios de evaluación de las materias, a la hora de evaluar (y calificar) las competencias básicas, se añaden a ellos lo que el autor llama "criterios de evaluación de las competencias básicas".

El segundo motivo es el procedimiento utilizado para su elaboración. Según la propuesta se elaboran a partir de los objetivos de etapa, de la definición semántica de cada competencia que se establece la normativa y de los descriptores de las competencias básicas proporcionados por otras entidades. Esta labor se nos antoja ardua y complicada dado que, aparte de la normativa hay que tener en cuenta no repetir los descriptores incluidos en los criterios de evaluación de cada materia. Al final el procedimiento a seguir no está claro, dejándolo a criterio del centro o del departamento.

b. Esta propuesta trata de calificar directamente las competencias, señalando descriptores en cada una de ellas sin mencionar nada sobre la calificación de las materias. Esto puede generar mucha confusión en el profesorado, ya que tendrían que tener en cuenta dos criterios de calificación: uno para su materia y otro para las competencias básicas, al ser preceptivo calificar cada materia.
c. A la hora de calificar las competencias básicas, el autor propone cuatro posibilidades (estrategias), cada una más compleja que la anterior.

La primera estrategia implica que cada materia evalúa y califica, por sí sola, una competencia. Esta opción tiene dos inconvenientes importantes. El primero, y más obvio, consiste en saber qué materias evalúan competencias como la Competencia para Aprender a Aprender o la Autonomía e Iniciativa Personal por ejemplo. Éstas son competencias transversales que necesitan de varias disciplinas para valorar su consecución. El segundo inconveniente es que, aun en el supuesto de materias en las que se pudiera dar el caso como Matemáticas y Lengua (competencias instrumentales), o también, aunque en parte, en Ciencias Sociales o Ciencias Naturales, ¿se puede garantizar que tan sólo con una materia se puede evaluar la competencia básica?

La respuesta a esta pregunta parece evidente. No se puede. La evaluación de las competencias, por su propia definición, debe ser holística que integre conocimientos, habilidades y actitudes, no sólo intradisciplinares, sino, sobre todo, interdisciplinares, que permitan la resolución de tareas complejas en contextos definidos. Por otro lado, según esta propuesta, las competencias básicas se evalúan desde los criterios de evaluación de las materias y desde otros descriptores (llamados también criterios de evaluación). Por último, según el Real Decreto 1631/2007, la definición semántica de cada competencia está referida a varias materias, por lo que, dentro del marco normativo del presente modelo, esta estrategia no tiene cabida.

La dos estrategias siguientes (B y C) que utiliza el presente modelo para calificar las competencias básicas tienen el principal inconveniente de que no dejan claros y definidos los criterios para ponderar la importancia de cada materia en cada competencia. Simplemente menciona que se pondera cada una según su importancia en cada competencia mediante las relaciones establecidas por el centro entre los criterios de evaluación (de las materias junto a los descriptores) y las competencias básicas, lo que resulta insuficiente y poco justificado, así como para asegurar la objetividad del proceso de evaluación y calificación de las competencias básicas.

La diferencia entre las estrategias B y C se basa en que en la primera de ellas la calificación en la materia condicionará la calificación en la competencia, mientras que en la estrategia C la calificación de la competencia en cada alumno la decide el profesor de la materia en la escala 0 a 10. En este sentido se nos plantean muchas dudas sobre la objetividad del proceso. En primer lugar, respecto a la estrategia B, no se indica qué proceso se realiza para calificar la materia por lo que se deja a criterio del departamento o del profesor esta importante decisión. En segundo lugar, respecto a la estrategia C, esa subjetividad aumenta, ya que no se menciona qué criterios ha de

seguir un departamento para calificar, desde su materia cada competencia básica. Lo único que sí deja claro es que debe ser calificada en la escala de 0 a 10.

La última estrategia consideramos que es una propuesta que en la práctica es muy poco realista debido a la estructura actual del currículo español. En los últimos meses están surgiendo[124] algunos centros en España que pretenden adaptar la estructura curricular al Aprendizaje Basado en Proyectos, pero no dejan de ser experiencias piloto. A falta de analizar su evolución, en la actualidad la evaluación y la calificación está determinada por los criterios de evaluación de las materias, por lo que, en la actualidad, son las materias las que son decisivas en la evaluación del alumnado.

8.2.4.- La evaluación de las Competencias Básicas.

Es una propuesta realizada por Ignacio Polo Mart²nez en su art²culo ñLa evaluaci· n de las Competencias B§sicasò(Polo, I., 2010).

Descripción del modelo

Se basa en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la normativa de las Comunidades Autónomas surgida a partir de ella. Se centra en la calificación de las competencias básicas mediante una escala de calificación que está asociada a la escala utilizada para calificar las materias (1 a 10); y en la identificación de las competencias básicas que evalúa cada materia mediante su asociación con los criterios de evaluación, considerando al equipo docente el eje vertebrador de los acuerdos en la evaluación del alumnado.

Las características más relevantes de la propuesta de Polo, I. (2010), son las siguientes:

[124] http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html

1. Los criterios de evaluación de las materias son el referente fundamental para valorar tanto el grado de desarrollo de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes materias que forman el currículo. Asimismo, se establecerán indicadores que permitan valorar a lo largo de cada curso la consecución de los objetivos o, en su caso, el desarrollo de las competencias básicas.
2. Estos indicadores deberán estar asociados coherentemente con los criterios de evaluación preceptivos y adaptados a las características y necesidades del alumnado.

   Según Polo, I (2010), "cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado por el docente debe contener los criterios de evaluación, indicadores de evaluación, criterios de calificación y mínimos exigibles que se plantean al alumnado".
3. Cada criterio de evaluación se relaciona con una o varias competencias básicas a partir de su redacción literal. Esta asociación estaría dentro de la capacidad de autonomía de los centros educativos, los cuales, a través de su proyecto curricular y sus programaciones didácticas, y mediante un proceso de debate y acuerdo concretarían esta asociación, clave, en el proceso de evaluación de las competencias básicas.
4. Se contemplan dos tipos de calificación: la parcial y la final. Así pues, la decisión sobre el grado de consecución de cada competencia se podrá adoptar al final de cada trimestre y al final del curso académico.

   En cada una de estas evaluaciones, cada centro deberá acordar, dentro de su autonomía, la asociación de la escala de calificación de las materias (de 1 a 10), con la escala con la que calificará el grado de consecución de las competencias básicas. El autor propone la

equiparación existente en la normativa aragonesa[125] por la que las cuatro categorías del grado de adquisición de las competencias b§sicas son ñInsuficienteò, ñAceptableò, ñBuenoòy ñExcelenteò, y en la que la primera y la última están asociadas a las calificaciones de ñInsuficienteòy ñSobresalienteò, estableciéndose dos opciones para la asociaci· n de las categor²as de ñAceptableòy ñBuenoò:

- Equiparar la calificaci· n de ñAceptableòa la de ñSuficienteò y la de ñBuenoòa ñBienòy ñNotableò
- Equiparar la calificaci· n de ñAceptableòa la de ñSuficienteò y ñBienò, y la de ñBuenoòcon la de ñNotableò

Este proceso se aclara en la siguiente tabla:

EJEMPLO DE ASOCIACIÓN ENTRE NOTA DE LOS OBJETIVOS Y NOTA DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

	CALIFICACIÓN	1 ï 4	5	6	7 ï 8	9 ï 10
	NOTA CUALITATIVA	INSUF.	SUF.	BIEN	NOTABLE	SOB.
OPCIÓN 1	GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS CCBB	INSUF.	ACEPTABLE		BUENO	EXCELENTE
OPCIÓN 2	GRADO DE ADQUISICIÓN DELAS CCBB	INSUF.	ACEPTABLE	BUENO		EXCELENTE

Tabla nº26

Fuente: Polo, I. (2010)

5. El proceso de <u>calificación de las competencias básicas</u> lo desarrolla desde dos puntos de vista:
   - ¶ Desde la materia. Se proponen los siguientes pasos:

[125] Orden de 26 de noviembre de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

i. Identificar las competencias básicas que se evalúan en cada unidad didáctica, previa relación con los criterios de evaluación.
ii. Asignar una calificación a cada competencia mediante la calificación de cada unidad didáctica.
iii. Mediante la asociación de la nota de los objetivos y la de las competencias básicas, se otorgará la calificación de ñAceptableò o ñBuenoò en funci· n de la opción escogida.

De esta forma, por ejemplo en la materia de Ciencias Naturales, de las once unidades didácticas, si un alumno tiene unas calificaciones de 6, 5, 6, 7, 6 y 7 en las seis unidades en las que intervino la Competencia Matemática, la media aritmética de ellas (6,17), nos dirá la calificación de esa competencia. Con tabla anterior como referencia, si utilizamos la opción 1 el alumno obtendría una calificación de ACEPTABLE en la Competencia Matemática desde la materia de Ciencias de la Naturaleza.

¶ Desde todas las materias. Una vez que el docente ha calificado cada una de las competencias básicas para cada alumno, es el momento de trasladar esa calificación a la junta de evaluación del equipo docente del curso. Los pasos para calificar una competencia son los siguientes:
i. Identificar las materias que tienen criterios de evaluación asociados a la competencia que queremos calificar. Sólo esas materias podrán calificar la competencia[126].

[126] Las materias que no puedan evaluar ni calificar una competencia debido a que no tienen criterios de evaluación asociados a ellas, "aunque habrá podido trabajar dicha competencia a lo largo del trimestre

ii. Determinar el número de criterios de evaluación asociados a esa competencia en cada materia.
iii. Determinar el porcentaje que se le asigna a cada materia en la calificación de la competencia. El autor propone que este valor sea debatido en las reuniones del equipo docente, se acuerde en la comisión de coordinación pedagógica y se recoja en el proyecto educativo del centro y en la programación didáctica de cada Departamento.
iv. Asociar la calificación resultante a la escala del 1 al 4: ñInsuficiente (1)ò, ñAceptable (2)ò, ñBueno (3)ò y ñExcelente (4)ò

Un ejemplo en el que consideramos la competencia lingüística evaluada desde las materias de Lengua, Matemáticas, Tecnología y Ciencias de la Naturaleza, lo tenemos en la siguiente tabla:

EJEMPLO DE CÓMO SE LLEGA A LA CALIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.

APRECIACIÓN DEL GRADO DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS						
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	Materias					
	Lengua	Mate.	Tecno.	Idioma	CCNN	Otras
Nº de Criterios de Ev.	6	2	4	4	3	0
% asignado a cada materia	35	10	20	20	15	0
Valoración de cada materia	3	4	3	2	1	
Puntuación compensada	1,1	0,4	0,5	0,4	0,2	
VALORACIÓN FINAL OTORGADA AL ALUMNO/A	**2,6**	**3: BUENO**				

Tabla nº27

Fuente: Polo, I. (2010)

o curso, no podrán participar en la emisión de un juicio de valor de esa competencia ya que no tiene ningún criterio de evaluación que permita la evaluación de dicha competencia básica" (Polo, I., 2010)

La calificación final se extrae de la suma de las puntuaciones ñcompensadasò (ponderadas por cada materia) de cada una de las materias en las que interviene la Competencia Lingüística.

Valoración crítica

Valoramos como positivo el modelo expuesto los siguientes aspectos:

a. La utilización de los criterios de evaluación como referentes para la evaluación y calificación de las competencias básicas, así como la obligación de establecer indicadores asociados a dichos criterios para adaptarlos a las características y necesidades del alumnado.
b. La asociación de las competencias básicas a los criterios de evaluación de las materias. De esta manera se puede conocer cuáles son las competencias incluidas en cada materia, que es a lo que hemos llamado Perfil de Materia.
c. Esta asociación permite un nivel de autonomía en los centros educativo que posibilita contextualizar las competencias básicas del currículo a las características propias de cada colegio o instituto.
d. Calificar las competencias básicas desde todas las materias, ya que esto permite mantener la coherencia interna de las propias competencias. Además, esta calificación tiene dos características interesantes; por un lado, se elabora de manera objetiva, al ser los criterios de evaluación, básicamente, los que determinan la importancia de la materia en la calificación[127]. Por otro, la escala utilizada (Insuficiente, Aceptable, Bueno y Excelente) es cualitativa, evitando los farragosos números decimales que se nos aparecen cuando se utiliza la escala numérica-cuantitativa.

Consideramos como mejorables los siguientes aspectos de la propuesta presentada en Polo, I. (2010):

[127] Los porcentajes asignados a cada materia son extraídos de la proporción de los criterios de evaluación asociados a la competencia entre la totalidad de criterios.

a. La consideración de la calificación parcial de las competencias básicas puede tener dos inconvenientes: no respetar la concepción holística y global de las competencias básicas y, en consecuencia, no aportar una información útil y veraz sobre su proceso de adquisición. Porque si un alumno ha obtenido el grado de adquisici· n ñBuenoò en una competencia básica en los dos primeros trimestres, no implica que esa vaya a ser su calificación final, ya que el proceso de desarrollo y adquisición de las competencias tiene sentido al finalizar el curso, que es cuando el alumno ha podido percibir el desarrollo de las competencias de forma global al intervenir un conjunto de materias.
b. La asociación de la escala de calificación de las materias con la de las competencias básicas no la consideramos necesaria para calificar éstas últimas de una manera objetiva.
c. Las competencias básicas no se pueden calificar únicamente desde una materia tal como propone el modelo. Así, si un alumno ha obtenido una calificación de ACEPTABLE en la Competencia Lingüística dentro de la materia de Ciencias de la Naturaleza, no podemos concluir que ésta sea la calificación de dicha competencia ya que, al tener en cuenta el resto de materias, la calificación es muy probable que varíe.

   Esta parte del proceso se basa en el cálculo de la media aritmética de las calificaciones de las unidades didácticas en las que interviene esa competencia. Esto deja muchas dudas porque la contribución de una unidad didáctica a las competencias básicas no se distribuye por partes iguales, ya a que no todos los contenidos colaboran por igual al desarrollo de dichas competencias básicas. Por ejemplo, una unidad didáctica de la materia Ciencias Naturales no contribuye por igual al Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico que a la Competencia Matemática.
d. Según esta propuesta, para la calificación de una competencia se tiene en cuenta exclusivamente las materias que desarrollan esa competencia. Además, tendrá más importancia en la calificación de la

competencia aquella materia que más criterios de evaluación aporte a dicha competencia, por lo que el proceso es objetivo. No obstante, el grado de importancia de la materia en la competencia sería más preciso si relacionáramos cada indicador con las competencias que desarrolle. De esta forma, analizando cuántos indicadores intervienen en cada competencia obtendríamos mejor el grado de aportación de una materia a cada competencia básica.

8.2.5.- Modelo de evaluación y calificación en la etapa de educación primaria en la región de Murcia

La entrada en vigor de la LOMCE y según el calendario de implantación, ha llegado a la etapa de Educación Primaria, generando normativa de desarrollo en las distintas Comunidades Autónomas, aunque está pendiente su aplicación en secundaria. Esta normativa ha generado propuestas de evaluación que creemos nos pueden ayudar a explicar el modelo de calificación que proponemos. Son las referidas a la Región de Murcia y a la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Descripción del Modelo

Tiene como referencias normativas la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que incluye como un elemento del currículo los estándares de aprendizaje evaluables en cada una de las áreas; el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma y la Orden de 20 de noviembre de 2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria.

El modelo pretende conseguir una valoración objetiva del rendimiento escolar del alumnado en las diferentes áreas que integran los contenidos curriculares y el grado de adquisición de las competencias. Sus características más relevantes son:

1. Constituye una guía para el profesorado de los centros que imparten Educación Primaria en la que se detalla la planificación para evaluar y calificar los aprendizajes del alumnado en cada una de las áreas del currículo. Respeta, por tanto, la autonomía de los centros por cuanto establece que será el Claustro de Profesores el que debe conseguir acuerdos sobre:

    - Criterios de promoción
    - Selección de los estándares básicos o esenciales en cada área y curso.
    - Ponderación de los estándares de aprendizaje asociados a aprendizajes básicos o esenciales.
    - Secuencia de los estándares de aprendizaje a lo largo del curso.
    - Ponderación o peso de cada uno de los estándares de aprendizaje en la calificación final.
    - Instrumentos e evaluación asociados a los estándares de aprendizaje.
    - Selección de la escala o rango para valorar el grado de adquisición de cada uno de los estándares de aprendizaje.

    No obstante, el modelo ofrece diferentes opciones o posibilidades para ayudar a los Claustros de Profesores a tomar las decisiones pertinentes.

2. Los referentes para la evaluación y calificación de las áreas son los criterios de evaluación incluidos en el currículo y los estándares de aprendizaje evaluables.

3. Los estándares de aprendizaje evaluables se categorizan en dos grupos: básicos o esenciales y no básicos. Se deja al Claustro de Profesores la decisión de asignar el peso que cada categoría tendrá en la calificación. No obstante, se recomienda que el porcentaje de valor del conjunto de estándares de aprendizajes básicos o esenciales no sea inferior al 50%, siendo responsable cada centro de su determinación en cada área y curso.

   Para calificar un estándar de aprendizaje evaluable el profesorado debe decidir previamente los aprendizajes necesarios para valorar su grado de adquisición. Esto se hace mediante una escala de valoración con cuatro escalones asociados a cuatro indicadores de logro, aunque caben otras posibilidades:

ESCALA DE VALORACIÓN	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
NIVEL DE LOGRO	4	3	2	1

4. La secuencia de los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso corresponde a los maestros que imparten la misma área en cada curso de la etapa dentro de su programación docente. En esta distribución de estándares de aprendizaje se debe decidir en qué evaluación se van a trabajar, que puede ser en una, en dos y hasta tres evaluaciones a realizar durante el curso.

5. Se articulan dos tipos de calificación: parcial y final y se deja a criterio de los Claustros de Profesores el peso que cada estándar de aprendizaje evaluable tiene en la calificación, tanto de los básicos o esenciales como de los no básicos, aunque se recomienda que los estándares básicos tengan mayor peso.

   En la calificación parcial de las dos primeras evaluaciones se tendrán en cuenta sólo los estándares de aprendizaje evaluables que figuren en cada evaluación, según la secuencia establecida por

el maestro y en función del grado de adquisición de aprendizaje conseguido por el alumno en cada estándar de aprendizaje. Así, la calificación parcial se obtiene mediante una regla de tres en la que se relaciona la puntuación máxima que un alumno puede conseguir en el conjunto de los estándares de aprendizaje asociados a cada evaluación con los aprendizajes conseguidos realmente por los alumnos en cada uno de dichos estándares. Así, si un alumno en la primera evaluación puede conseguir como máximo 20 puntos en el conjunto de los estándares de aprendizaje asignados y el alumno consigue 14 puntos según el nivel de logro conseguido en cada estándar de aprendizaje, la calificación que le correspondería en esta evaluación sería de Notable (7)[128].

6. Se asocian a los estándares de aprendizaje los instrumentos de evaluación pertinentes mediante los cuales se va a recoger la información. Se podrá utilizar un mismo instrumento para comprobar el grado de consecución de varios estándares de aprendizaje simultáneamente. Los instrumentos de evaluación más importantes son:

    - Observación: escalas de observación, listas de control, debates, presentaciones, dramatizaciones, demostraciones en el enceradoé
    - Entrevistas con alumnos
    - Análisis de documentos: cuadernos de clase, diario de clase, portfolios, an§lisis de textos, trabajos de alumnosé
    - Cuestionarios: pruebas escritas, pruebas oralesé

    La calificación final se realiza de la misma manera que la parcial, relacionando, mediante una regla de tres, la puntuación máxima que puede obtener un alumno en el conjunto de los estándares asignados al curso en cada área con la puntuación conseguida en

128 $\frac{\text{ي٥٢٫٥}}{\text{ي٠}}$ سي X

función del grado de dominio de dichos estándares durante el curso; es decir, se debe tener en cuenta el rendimiento conseguido por el alumnado en los estándares de aprendizaje, teniendo en cuenta el nivel de logro. En el proceso de calificación del alumnado se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

i. Si un estándar de aprendizaje se trabaja en varias evaluaciones se debe poner la calificación obtenida en la última de ellas.

ii. Se deben calificar solo las conductas incluidas explícitamente en cada estándar de aprendizaje.

iii. Las calificaciones parciales tienen carácter informativo, ya que cabe la posibilidad de que un alumno no haya conseguido un estándar de aprendizaje en una evaluación, pero sí lo haya conseguido al finalizar el curso.

Valoración crítica

Valoramos como positivo del modelo propuesto por la Comunidad Autónoma de Murcia, que:

a. Utilice como referentes para la evaluación y calificación de las áreas los criterios de evaluación concretados en los estándares de aprendizaje por ser coherente con lo que establece el Decreto de Currículo de esta Comunidad Autónoma.

b. Respete la autonomía de los centros al establecer que debe ser el Claustro de Profesores el que tome las decisiones en relación con la selección, ponderación y secuencia de estándares de aprendizaje; con la escala para valorar el nivel de logro de cada estándar; con la selección de los instrumentos de evaluación y con los criterios de promoción.

c. Asocie a los estándares de aprendizaje el instrumento de evaluación más adecuado para la recogida de información de cada estándar de aprendizaje.

d. Gradúe la adquisición de los estándares de aprendizaje, ya que incentiva de este modo el uso de rúbricas para su evaluación.

e. Posibilite que un alumno pueda conseguir los aprendizajes incluidos en un estándar después de haberse calificado negativamente. Esto se da en los casos en los que el estándar de aprendizaje se evalúa en más de una evaluación.

f. Explicite que sólo se deben calificar las conductas incluidas en cada estándar de aprendizaje al dejar meridianamente claro que si estamos calificando el área de Ciencias de la Naturaleza, por ejemplo, no se puede penalizar al alumnado por tener faltas de ortografía, aunque obviamente se deben de corregir y comentar con el alumno para ayudarle a superar los errores ortográficos.

g. Establezca que las evaluaciones parciales tienen carácter informativo, porque lo decisivo es tener en cuenta al finalizar el curso el nivel de logro de los estándares de aprendizaje conseguidos por el alumnado, superando con ello hacer media entre las evaluaciones parciales o cualquier otra fórmula para obtener la calificación final.

No obstante lo anterior, valoramos como mejorables los aspectos siguientes:

a. La categorización de estándares de aprendizaje en básicos y no básicos y asignarles en función de ello diferente peso en la calificación puede alterar el proceso de valoración objetiva del rendimiento escolar, por la dificultad que supone su diferenciación y por carecer el modelo de criterios que ayuden al profesorado a su selección. Podría ocurrir que durante un curso académico algunos estándares de aprendizaje de un área en concreto se consideraran

básicos y al curso siguiente entenderlos como no básicos con la repercusión que ello tiene a efectos de calificación.

b. En el proceso de articulación de la calificación, parcial o final, se utilizan como algoritmos la regla de tres o la media ponderada. Sea cual fuere el que se utilice a la hora de transformar las puntuaciones obtenidas por el alumno según el nivel de logro de los estándares de aprendizaje conseguidos en la escala del 1 al 10 que establece la normativa, en la mayoría de los casos se obtendrán decimales que habrá que redondear por lo que se podría resentir la valoración objetiva del rendimiento escolar. Por ejemplo, si un alumno obtiene una calificación de 4,51 habrá que redondearla al 5 y habría que ponerle la calificaci· n de ñSuficienteò cuando seguramente no le corresponde.

c. No se dice nada en el modelo de la calificación de las competencias básicas.

8.2.6.- Modelo de evaluación y calificación en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Descripción del modelo

El modelo de evaluación/calificación que propone la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha tiene como referencias normativas la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, que incluye como un elemento del currículo los estándares de aprendizaje evaluables en cada una de las áreas; el Decreto 54/2014 de 10 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma; la Orden de 5 de agosto de 2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria y la Resolución de 9 de marzo de 2015 de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación por la que se concreta la categorización, la ponderación y la asociación con las

competencias clave, por áreas de conocimiento y cursos, de los estándares de aprendizaje evaluables publicados en el Decreto citado.

El modelo pretende conseguir una valoración objetiva del rendimiento escolar del alumnado en las diferentes áreas que integran los contenidos curriculares y el grado de adquisición de las competencias. Sus características más relevantes son:

1. Los referentes para la evaluación y calificación de las áreas son los criterios de evaluación de cada una incluidos en el currículo y los estándares de aprendizaje evaluables (especificaciones de los criterios de evaluación, que concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en cada área).

2. Los estándares de aprendizaje evaluables se estructuran, según la Resolución citada en tres categorías: básicos, intermedios y avanzados, en función de los criterios de complejidad y significatividad. Los centros docentes podrán modificar los estándares de aprendizajes intermedios y avanzados para adecuarlos a las características de sus alumnos, pero no los básicos. Se prescribe que el porcentaje de valor del conjunto de estándares de aprendizajes básicos o esenciales no sea inferior al 50%, de la calificación máxima establecida para cada área y curso. Los estándares de aprendizaje avanzado no podrán exceder del 10% de la calificación máxima establecida.

3. La secuencia de los estándares de aprendizaje evaluables a lo largo del curso corresponde a los maestros que imparten la misma área en cada curso de la etapa dentro de su programación docente.

4. Se contempla un solo tipo de calificación: la calificación final, ya que no se hace referencia en ningún documento normativo a las

calificaciones parciales, aunque sí se contemplan sesiones de evaluación inicial y continua para sistematizar la información que se va a remitir a los padres en relación con el progreso del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

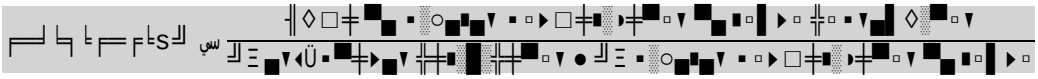
La ponderación de los estándares de aprendizaje evaluables y el modelo de calificación deben ser consensuados en el centro, no siendo de uso obligatorio el modelo de calificación que se presenta por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Los estándares de aprendizaje considerados como básicos se consideran imprescindibles para garantizar el progreso adecuado del alumnado en la etapa, por lo que cobran especial relevancia; la consecución de todos los estándares de aprendizaje básicos por el alumnado supondría obtener la calificación de SUFICIENTE, aunque no haya obtenido ninguno más.

Establecidas las ponderaciones de cada bloque de categorización, por ejemplo, 50% para los estándares básicos, 40% para los intermedios y 10% para los avanzados, se calcularán las calificaciones curriculares en función de la asignación de los niveles de logro a cada uno de los estándares de aprendizaje. Los niveles de logro son diferentes para los estándares básicos, que para el resto. Aunque se establecen cinco niveles de logro, en los estándares básicos se considera el nivel 1 como estándar no conseguido y el resto como estándar conseguido por lo que se puede entender que para esta categoría los niveles de logro se reducen a dos: conseguido y no conseguido. Para el resto de los estándares de aprendizaje el nivel 1 se considera como estándar no conseguido y los niveles 2, 3, 4, y 5 como conseguido, pero de manera gradual. Para las categorías de estándares intermedios y avanzados los niveles de logro se deben **normalizar** asociando un valor a cada nivel de logro, según el siguiente esquema:

NIVEL DE LOGRO	1	2	3	4	5
VALOR ASIGNADO	0	1	2	3	4

Realizada la normalización, la calificación en estas dos categorías se calcula mediante la fórmula:



5. Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de elaboración de la calificación es el siguiente:

   i. En primer lugar se averiguará, al finalizar el curso, el número de estándares básicos, intermedios y avanzados conseguidos por cada alumno, en función de su nivel de logro.

   ii. Se ponderarán los estándares de aprendizaje conseguidos por cada alumno según su categoría.

   iii. Consecución de la calificación curricular total mediante la siguiente fórmula:

Veamos un ejemplo:

El alumno Fulanito Pérez ha trabajado durante el curso 2014/2015 los estándares de aprendizaje, que se exponen en la siguiente tabla, obteniendo los niveles de logro que se expresan:

EJEMPLO: NIVELES DE LOGRO

Tipos de Estándares	NIVELES DE LOGRO					Total
	1	2	3	4	5	
BÁSICOS	10	4	5	4	2	25
INTERMEDIOS	4	3	4	3	2	16
AVANZADOS	1	0	1	1	1	4
Total	15	7	10	8	5	45

Tabla nº28

Fuente: Elaboración propia

La calificación final se obtendrá así:

Estándares Básicos

Se plantea una regla de tres: Si a 25 estándares le corresponden 5 puntos sobre 10 (50%) a 15 estándares conseguidos[129] le corresponderán

$$\text{ö}\tilde{\text{o}}\grave{\text{a}}\ddot{\text{I}}\Omega\tilde{\text{n}}\tilde{\text{o}}\tilde{\text{o}}\tilde{\text{n}}\check{\text{e}}\grave{\text{e}} = \frac{\rho\upsilon \div \upsilon}{\varsigma\upsilon} = \nu$$

Estándares Intermedios

Normalización niveles de logro

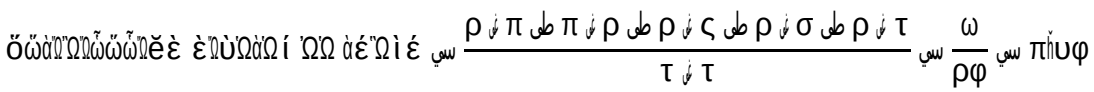
$$\text{ö}\tilde{\text{o}}\grave{\text{a}}\ddot{\text{I}}\Omega\tilde{\text{n}}\tilde{\text{o}}\tilde{\text{o}}\tilde{\text{n}}\check{\text{e}}\grave{\text{e}}\ \ddot{\text{I}}\Omega\ \grave{\text{e}}\ddot{\text{I}}\grave{\text{u}}\Omega\grave{\text{a}}\Omega\acute{\text{i}}\ \ddot{\text{I}}\Omega\ \grave{\text{a}}\acute{\text{e}}\ddot{\text{I}}\Omega\grave{\text{i}}\acute{\text{e}} = \frac{\tau \div \pi \text{ ط} \sigma \div \rho \text{ ط} \tau \div \varsigma \text{ ط} \sigma \div \sigma \text{ ط} \varsigma \div \tau}{\rho\varphi \div \tau} = \frac{\varsigma\psi}{\varphi\tau} = \pi\hbar\tau\tau$$

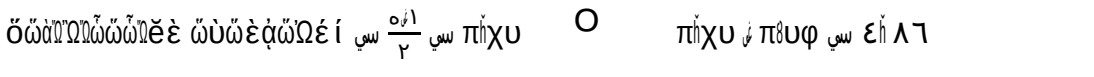
Mediante el mismo procedimiento utilizado para los estándares básicos:

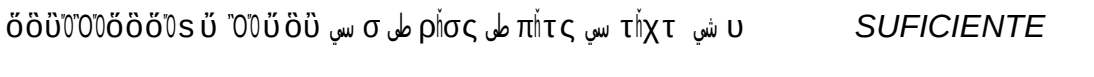
$$\text{ö}\tilde{\text{o}}\grave{\text{a}}\ddot{\text{I}}\Omega\tilde{\text{n}}\tilde{\text{o}}\tilde{\text{o}}\tilde{\text{n}}\check{\text{e}}\grave{\text{e}}\ \ddot{\text{I}}\Omega\ \grave{\text{e}}\ddot{\text{I}}\grave{\text{u}}\Omega\grave{\text{a}}\Omega\acute{\text{i}}\ \ddot{\text{I}}\Omega\ \grave{\text{a}}\acute{\text{e}}\ddot{\text{I}}\Omega\grave{\text{i}}\acute{\text{e}} = \frac{٢٫٥٠}{٥٤} = \sigma \qquad \text{O} \qquad \sigma \div \pi\hbar\tau\tau = \upsilon\hbar\nu\text{٦}$$

[129] Son los que ha obtenido con un nivel distinto a 1.

Estándares avanzados







SUFICIENTE

6. Se asocian a los estándares de aprendizaje los instrumentos de evaluación pertinentes mediante los cuales se va a recoger la información. Se podrá utilizar un mismo instrumento para comprobar el grado de consecución de varios estándares de aprendizaje simultáneamente. Los instrumentos de evaluación más importantes son: Observación, análisis de documentos, entrevistas y cuestionarios (pruebas orales y escritas). Se incluyen como modalidades de evaluación: la autoevaluación y la coevaluación con el objetivo de que los alumnos reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros.

7. Se prevé la evaluación/calificación de las competencias clave al finalizar cada curso escolar mediante la utilización de las categorías: Debe mejorar, Bueno, Muy Bueno y Excelente, aunque no concreta cómo hacerlo.

Valoración crítica

Valoramos como positivo del modelo propuesto por la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, que:

a. Utilice como referentes para la evaluación y calificación de las áreas los criterios de evaluación concretados en los estándares de aprendizaje por ser coherente con lo que establece el Decreto de Currículo de esta Comunidad Autónoma.

b. Respete la autonomía de las instituciones educativas al establecer que debe ser cada centro quien tome las decisiones en relación con la secuencia de estándares de aprendizaje; con la inclusión de los estándares de aprendizaje en cada categoría; con la selección de los instrumentos de evaluación; con el modelo de calificación a implementar; con la ponderación de los estándares de aprendizaje en la calificación y con los criterios de promoción.

c. Establezca sesiones de evaluación para informar a familias, pero no para emitir calificaciones parciales, porque lo decisivo es tener en cuenta al finalizar el curso el nivel de logro de los estándares de aprendizaje conseguidos por el alumnado, superando con ello hacer media entre las calificaciones parciales o cualquier otra fórmula, para obtener la calificación final.

d. Se prevea un modelo de calificación de las competencias básicas, aunque a día de hoy está sin determinar.

e. Se fijen los criterios de complejidad y significatividad para categorizar los estándares de aprendizaje, porque puede facilitar la ardua tarea de clasificación.

No obstante lo anterior, valoramos como mejorables los aspectos siguientes:

a. La categorización de estándares de aprendizaje en básicos, intermedios y avanzados y asignarles en función de ello diferente peso en la calificación es complejo y necesita un análisis profundo, porque pudiera alterar el proceso de valoración objetiva del rendimiento escolar dada la dificultad que supone su diferenciación.

Podría ocurrir que durante un curso académico algunos estándares de aprendizaje de un área en concreto se consideraran básicos y al curso siguiente entenderlos como intermedios y viceversa con la repercusión que ello tiene a efectos de calificación.

b. En el proceso de articulación de la calificación final, se utiliza como algoritmo la regla de tres a la hora de transformar las puntuaciones obtenidas por el alumno según el nivel de logro de los estándares de aprendizaje conseguidos en la escala del 1 al 10 que establece la normativa, lo que conlleva, en la mayoría de los casos, la obtención de decimales que habrá que redondear por lo que se podría resentir la valoración objetiva del rendimiento escolar. Por ejemplo, si un alumno obtiene una calificación de 4,51 habrá que redondearla al 5 y habr²a que ponerle la calificaci· n de ñSuficienteò cuando seguramente no le corresponde.

c. El sistema de elaboración de la calificación es excesivamente complejo y farragoso, siendo necesario la utilización de una herramienta informática con la dificultad que conlleva para un sector del profesorado de Primaria.

d. La diferenciación en los niveles de logro de los estándares básicos respecto al resto: los primeros con dos niveles (no conseguido o nivel 1 y conseguido niveles 2, 3, 4, 5) y los intermedios y avanzados con cinco niveles nos parece un tratamiento desigual y con poco fundamento. ¿Por qué un estándar básico se considera conseguido con un nivel de logro 2 y el resto de estándares necesita el nivel 5 para su consecución total?

8.3.- Síntesis: aspectos problemáticos

Los problemas o dificultades comunes que encontramos en los modelos y propuestas analizadas se resumen a continuación:

¶ Salvo en el primer modelo analizado, el resto de los planteamientos obtienen como resultado final una calificación numérica con decimales a pesar de que la normativa citada menciona expresamente que las calificaciones numéricas serán del 1 al 10 sin decimales. Por este motivo el problema que subyace es la obligación de redondear la cifra de dicho número decimal para ser coherente con lo preceptivo. Casi todos los planteamientos lo resuelven redondeando al alza, siendo el caso que se presenta en el modelo castellano-manchego en el que se supera la materia con un 4,74 un claro ejemplo de lo que puede suceder con este modo de calificar. En este sentido los llamados ñfalsos positivosò tienen un alto grado de probabilidad de aparecer en el modelo, con lo que la objetividad y el rigor se pueden ven mermados.

¶ Algunos planteamientos mantienen la tesis de categorizar los indicadores (o estándares de aprendizaje) según su dificultad y que esto afecte al proceso de calificación. Esto puede generar varios problemas derivados de la creencia de que los alumnos van a superar los indicadores que se presentan como más esenciales. Esto no siempre será así porque cada alumno tienen su propio estilo de aprendizaje y lo que el profesor puede categorizar como un aprendizaje fácil o difícil no tiene que entenderlo así el alumnado.

¶ Todos los planteamientos analizados se basan en fórmulas complejas que se deben aplicar para poder extraer la calificación de un alumno. Esto supone un doble problema. Por un lado utilizar fórmulas que no se entienden puede producir un sentimiento de rechazo a la hora de aplicar un método de calificación; y por otro, debemos ser conscientes de que el proceso de calificación debe ser utilizado por profesionales de todas las áreas de conocimiento, incluidos los que no están familiarizados con el lenguaje matemático.

¶ De los planteamientos analizados ninguno propone un sistema de calificación uniforme y que cumpla con la normativa para las

competencias básicas y para las materias. El hecho de utilizar un sistema de calificación para las competencias y otro distinto para las materias provoca confusión en los miembros de la comunidad educativa, desde los alumnos a las familias, pasando por los propios profesores.

ñEl docente cree saber con bastante exactitud lo que valen sus alumnos respecto de una materia concreta y si la nota se aparta demasiado de su evaluación intuitiva, el error está en la nota. Subiéndola o bajándola un poco, el maestro siente que corrige un error, que repara una injusticia. Porque la parece equitativo hacer corresponder la evaluación formal con el nivel real del alumnoò

Philippe Perrenoud

CAPÍTULO 9.- PROPUESTA DE UN MODELO DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Tal y como ya apuntamos en el capítulo dedicado a la evaluación, la variable que queremos medir es el rendimiento académico del alumno de Educación Secundaria Obligatoria[130] en un curso determinado. Este rendimiento se mide de forma cualitativa en diez categorías[131] y afectará a dos ámbitos: al disciplinar (rendimiento en una materia determinada) y al competencial (rendimiento en una competencia concreta). Ambos ámbitos se medirán mediante una unidad de medida cuantitativa, creada a tal efecto, a la que hemos llamado indicador de logro, que es cuantitativa debido a que admite tres valores: superado (S), parcialmente superado (PS) y no superado (NS).

[130] Para medir el rendimiento de un alumno en Educación Primaria aconsejamos el trabajo realizado por Federico Ferrer Monedero: PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE PRIMARIA DE CASTILLA LA MANCHA, en el colegio Luis de Mateo en Casasimarro (Cuenca) a partir de su participación en el Proyecto COMBAS.

[131] INSUFICIENTE - 1, INSUFICIENTE - 2, INSUFICIENTE - 3, INSUFICIENTE – 4, SUFICIENTE – 5, BIEN – 6, NOTABLE – 7, NOTABLE – 8, SOBRESALIENTE – 9 y SOBRESALIENTE - 10.

El requisito de isomorfismo está relacionado con la naturaleza del objeto a medir, o más concretamente de la variable, que da origen a las escalas de medición que ya tratamos en su momento. Cuando se habla de isomorfismo en medición, es para referirse a la correspondencia que debe tener un número y el atributo que posee el objeto o sujeto que se mide. En nuestro caso haremos corresponder cada uno de los posibles valores de cada indicador (superado, parcialmente superado y no superado) con los números 1, 0,5 (سِ ْ) y 0, respectivamente. La unidad de medida pertenece a la escala de medición ordinal.

Esto, junto a los puntos de corte en los que englobaremos a los indicadores, nos permitirá llevar a cabo la formulación de un modelo mixto de calificación de materia y de competencias básicas en el que se integre lo cuantitativo y lo cualitativo. Esta propuesta pretende dar solución a los problemas ya comentados referidos a la calificación, poniendo énfasis en la objetividad que supone evaluar y calificar en función de unos indicadores concretos extraídos del currículo.

Aunque un modelo de calificación se puede poner en práctica independientemente del tipo de evaluación que se lleve a cabo, nuestra propuesta se basará en el modelo criterial en el que el aprendizaje significativo y el principio de actividad sean los ejes que vertebren una enseñanza individualizada y cooperativa que permita el desarrollo óptimo de las competencias básicas a partir de los indicadores de logro.

Estos indicadores no pueden interpretarse como aprendizajes aislados unos de otros, sino como partes del todo que representan las competencias básicas. Si esto no fuera así las calificaciones que se generen referidas a las competencias, no reflejarán la verdadera realidad del proceso enseñanzaï aprendizaje. De ahí la importancia de una evaluación en los términos que hemos comentado para que la calificación resultante del alumno sea representativa del dominio de las materias y de las competencias básicas.

Después de un proceso de evaluación de los aprendizajes basado en los principios ya comentados, vamos a proceder a exponer razonadamente una manera de calificar que se ajuste a dicha evaluación y que valore de la manera más objetiva posible el rendimiento académico de los alumnos en cada una de las materias y en cada competencia básica.

El modelo de calificación de las competencias básicas que proponemos tiene su justificación normativa en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que incluye los criterios de evaluación como referentes para evaluar, y por tanto calificar, cada materia; en el Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha; y en la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Este modelo se vertebra en tres ejes fundamentales:

- Carácter **unificador y normativo**. Unificador debido a que los indicadores se van a utilizar para calificar las materias y las competencias básicas una vez elaborados los perfiles de materia y de competencia. Normativo porque son los criterios de evaluación y los indicadores el referente fundamental en el proceso de calificación.
- Carácter **mixto**: cualitativo y cuantitativo. La calificación de los indicadores es cuantitativa, ya que existe correspondencia biunívoca entre los valores del indicador (superado, no superado y parcialmente superado) con los números 1, 0.5 y 0 respectivamente. Y es cualitativa porque utiliza los puntos de corte para establecer las categorías correspondientes en cada caso y porque el modelo permite la elaboración de informes individualizados sobre el grado de adquisición de los aprendizajes.

- Carácter **práctico, sencillo y objetivo**. Práctico, porque puede ser utilizado por cualquier profesional independientemente de sus conocimientos previos matemáticos y estadísticos. Sencillo, porque elude complejos cálculos y fórmulas, ya que los resultados se obtienen sumando indicadores y situándolos en la categoría correspondiente mediante los puntos de corte. De esta manera se evitan redondeos en las calificaciones al no existir números decimales, lo que puede aumentar el grado de objetividad.

9.1.- Calificación de las materias.

Las características más relevantes del modelo de calificación son las siguientes:

1. Los criterios de evaluación son el referente fundamental para valorar el grado de desarrollo de los objetivos y son los que nos van a permitir establecer los criterios de calificación. En ellos se encuentran los aprendizajes que deben adquirir los alumnos al cursar una materia o si queremos ser más precisos, los aprendizajes que deben evaluarse.
2. Los indicadores de logro[132] directamente extraídos de estos criterios de evaluación, serán los que nos permitan calificar a cada alumno en las materias que establece el currículo. Estos indicadores deben ser concretos y directamente evaluables, de tal forma que se pueda concluir de su lectura si un alumno supera o no dicho indicador.

   Los centros docentes o los departamentos didácticos, serán los que elaboraren dichos indicadores[133], teniendo en cuenta que su número no debe ser inferior a 65 ni superior a 85 en cada curso por razones de operatividad.

[132] Tal y como ya se definió en el capítulo correspondiente, un indicador (o indicador de logro) es una concreción de un criterio de evaluación que permite conocer el nivel de consecución de los aprendizajes incluidos en él.

[133] En el caso de la LOMCE, los centros (o los departamentos didácticos) tendría la autonomía de concretar los estándares de aprendizaje evaluables que detecten imprecisos o no evaluables.

La relación de los indicadores de logro de cada materia es lo que constituye lo que hemos llamado ñPerfil de la Materiaò y su secuencia a lo largo del curso en unidades didácticas corresponde a los departamentos didácticos.

3. A efectos de la calificación, cada indicador superado computará como 1; cada indicador parcialmente superado computará como 0,5; y cada indicador no superado, como 0.

   Se distinguirán dos tipos de indicadores de logro: los indicadores de contenido, extraídos de los criterios de evaluación que se refieran a contenidos del curso e indicadores transversales, que se extraen de los criterios de evaluación referidos fundamentalmente a actitudes. Los primeros se calificarán en la unidad didáctica que se impartan, mientras que los segundos se calificarán al final de cada trimestre y del curso académico.

   Por ejemplo, supongamos que en un curso académico de una materia determinada hay 72 indicadores, ocho de ellos transversales y 65 de contenidos, siendo la secuenciación de estos: 23 en la primera evaluación, 21 en la segunda y 21 en la tercera. De esta forma, en el primer trimestre habrá un total de 30 indicadores (22 + 8), y en el segundo y en el tercero 29 (21 + 8). Los ocho indicadores que se repiten en cada evaluación (indicadores transversales), serán calificados en cada una de ellas, siendo su calificación final, la obtenida en la tercera evaluación. Concretamente, el indicador: ñ*Demuestra interés y una actitud positiva hacia la materia*ò extraído de un criterio de evaluación, estará presente en cada trimestre. Si en el primer trimestre, el alumno en clase y durante las entrevistas mantenidas con él no ha mostrado un interés y actitud óptimos hacia la materia, dicho indicador ser§ calificado como ñNo superadoò o ñParcialmente superadoò, dependiendo del caso; y, según la evolución de esta actitud durante la siguiente evaluación esta calificación puede modificarse. La calificación válida será la de la

última evaluación, ya que consideramos que un curso académico es el periodo para el que se planifican los indicadores

4. Obtenidos los indicadores para cada alumno, se establecen los puntos de corte, que sirven para establecer los aprendizajes que configuran las diversas categorías que integran las calificaciones en Educación Primaria y Secundaria: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente. Así, si tenemos un conjunto amplio de indicadores de logro, mediante los puntos de corte establecemos el número de indicadores que incluye cada una de estas categorías.

   En primer lugar se harán dos categorías, una para distinguir el porcentaje de indicadores mínimos esenciales y la otra con el resto de indicadores. Hemos de precisar que los indicadores mínimos para superar la materia constituyen el porcentaje de los indicadores de logro que el departamento decida, ya que no se establecen en ningún documento oficial ni en ninguna normativa[134]. Aquellos alumnos que no alcancen la cantidad establecida de indicadores de logro (ñindicadores m²nimosò) se les calificar§n con ñInsuficienteò[135] y a los que consigan esos mínimos se les calificará mediante las categorías ñSuficienteò, ñBienò, ñNotableò y ñSobresalienteò. Así, habr§ un corte para establecer la categor²a de ñBienò,

[134] El Decreto 69/2007 de 28 de mayo, en el anexo IV, artículo 2.5 dice sobre los contenidos mínimos, que *El Departamento de coordinación didáctica recoge de forma explícita en la Programación didáctica los contenidos mínimos que el alumnado debe alcanzar y los criterios a la hora de establecer la calificación final diferenciada de cada disciplina.* Una primera lectura de este fragmento puede llevar a la conclusión de que explicitar los indicadores mínimos supondría la obligación de graduar todos los indicadores de menor a mayor dificultad y precisar cuáles de ellos son los que se consideran mínimos para superar la materia. Esto plantea problemas en la práctica docente porque los alumnos no se comportan como autómatas en el sentido de que siempre superan los indicadores más fáciles; más bien parece todo lo contrario, muchas veces no suelen superar algunos aprendizajes fáciles y sí algunos de dificultad media e incluso difíciles, aparte de lo dificultoso que resultaría al Departamento llegar a un acuerdo para escalonar en orden de dificultad los indicadores de los criterios de evaluación de la materia a calificar. En este párrafo veo una palabra y una expresión que es la que nos puede confundir y llevarnos a realizar diferentes interpretaciones. Me estoy refiriendo a la que implica el vocablo "explicitar". Para el diccionario de la RAE significa "hacer una cosa clara y específica". Según esta definición si decimos que un alumno debe superar, por ejemplo, el 55% de los indicadores obtenidos de los criterios de evaluación de una materia para obtener la calificación de suficiente parece que está claro que aquellos alumnos que no consigan este porcentaje obtendrán la calificación de insuficiente, por lo que cabe deducir sin ninguna dificultad que ese 55% es el mínimo de indicadores que un alumno debe conseguir para superar la materia.

[135] También distinguiremos entre las cuatro subcategorías del insuficiente: del "Insuficiente 1" al "Insuficiente 4".

continuaríamos estableciendo otro corte para las categorías de ñNotable (7)ò y ñNotable (8)ò; y por ¼ltimo la categor²a de ñSobresalienteò con dos subcategor²as (ñSobresaliente (9)ò y ñSobresaliente (10)ò) para los alumnos que consiguieran los indicadores programados para ese curso. Estas decisiones se deben consensuar a nivel de centro o de departamento para implicar de esta forma a todos los miembros del mismo.

Según lo anterior, los puntos de corte y las categorías de calificación fijados vienen dados por intervalos que incluimos en la tabla siguiente:

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS MATERIAS

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	*% DE INDICADORES CONSEGUIDOS*
INSUFICIENTE (1)	Entre ningún indicador y menos del 14% de los indicadores programados
INSUFICIENTE (2)	Entre el 14% y menos del 28% de los indicadores programados
INSUFICIENTE (3)	Entre el 28% y menos del 42% de los indicadores programados
INSUFICIENTE (4)	Entre el 42% y menos del 55% de los indicadores programados
SUFICIENTE (5)	Entre el 55% y menos del 62% de los indicadores programados
BIEN (6)	Entre el 62% y menos del 70% de los indicadores programados
NOTABLE (7)	Entre el 70% y menos del 78% de los indicadores programados
NOTABLE (8)	Entre el 78% y menos del 86% de los indicadores programados
SOBRESALIENTE (9)	Entre el 86% y menos del 95% de los indicadores programados
SOBRESALIENTE (10)	Entre el 95% y el 100% de los indicadores programados

Tabla nº29

Fuente: Elaboración propia

A la hora de extraer el porcentaje de un determinado número de indicadores siempre se redondeará al número natural inferior (por ejemplo, en la categoría suficiente, si son 72 los indicadores a evaluar, el 62% de 72 es 44,64, por lo que se redondearía a 44)

5. En las materias consideramos dos tipos de calificación: parcial y final. La primera debe tener carácter informativo y debe ir acompañada por informes que expliquen dicha calificación, evitando el cl§sico ñbolet²n de notasò Por tanto, debe ser cuantitativa, ya que se incluye la calificación en la materia y cualitativa, mediante la inclusión de la información de los indicadores superados y no superados y de posibles planes de recuperación de la materia, en su caso. Es preciso insistir en el carácter orientativo de esta calificación debido, fundamentalmente a dos motivos:

    - Los indicadores transversales se van a evaluar durante todo el curso, por lo cual su calificación puede variar de un trimestre a otro.

    - En los procesos de recuperación o ampliación, se puede dar el caso de que se superen indicadores que no se habían superado en una evaluación anterior. Esto únicamente se tendrá en cuenta en la evaluación final.

    Por tanto, en la calificación parcial de la materia se consideran los indicadores de contenido que se hayan incluido en las unidades didácticas trabajadas en el trimestre junto a los indicadores transversales. De esta forma, si por ejemplo son un total de 30 indicadores en una evaluación, lo primero es obtener los puntos de corte a esta calificación parcial con los porcentajes previstos en la tabla anterior:

EJEMPLO DE PUNTOS DE CORTE EN LA CALIFICACIÓN PARCIAL DE LAS MATERIAS

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN		INDICADORES CONSEGUIDOS
INSUFICIENTE	(1)	Entre 0 y 4 indicadores
INSUFICIENTE	(2)	Entre 5 y 8 indicadores
INSUFICIENTE	(3)	Entre 9 y 12 indicadores
INSUFICIENTE	(4)	Entre 13 y 16 indicadores
SUFICIENTE	(5)	Entre 17 y 18 indicadores
BIEN	(6)	Entre 19 y 21 indicadores
NOTABLE	(7)	Entre 22 y 23 indicadores
NOTABLE	(8)	Entre 24 y 25 indicadores
SOBRESALIENTE	(9)	Entre 26 y 28 indicadores
SOBRESALIENTE	(10)	Entre 29 y 30 indicadores

Tabla nº30

Fuente: Elaboración propia

Para obtener la calificación parcial de esta evaluación se compara el número de indicadores conseguidos por el alumno con los establecidos en la tabla y decidir qué categoría le corresponde. Así, cuando un alumno consigue 22 de los 30 indicadores previstos, su calificación será de Notable (7). Obtenemos, de esta forma, la calificación del alumno sin decimales, tal y como determina la normativa, sin más que contar los indicadores superados y parcialmente superados de un alumno y asociarlo a la categoría correspondiente.

6. La calificación final se elabora de forma análoga a las parciales teniendo en cuenta que los indicadores a computar serían todos los del curso y que esta calificación sí es reflejo del rendimiento académico de una alumno en un curso determinado. De la misma forma que la calificación parcial, la final debería ir acompañada de una información cualitativa que incluya los indicadores superados y

los que no, aparte de los posibles planes de recuperación de cara a la evaluación extraordinaria.

Así, la calificación final de un curso en el que se han trabajado 72 indicadores, viene dada por la siguiente tabla.

EJEMPLO DE PUNTOS DE CORTE EN LA CALIFICACIÓN FINAL DE LAS MATERIAS

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN		INDICADORES CONSEGUIDOS
INSUFICIENTE	(1)	Entre 0 y 10 indicadores
INSUFICIENTE	(2)	Entre 11 y 20 indicadores
INSUFICIENTE	(3)	Entre 21 y 30 indicadores
INSUFICIENTE	(4)	Entre 31 y 39 indicadores
SUFICIENTE	(5)	Entre 40 y 44 indicadores
BIEN	(6)	Entre 45 y 50 indicadores
NOTABLE	(7)	Entre 51 y 56 indicadores
NOTABLE	(8)	Entre 57 y 61 indicadores
SOBRESALIENTE	(9)	Entre 62 y 68 indicadores
SOBRESALIENTE	(10)	Entre 69 y 72 indicadores

Tabla nº31

Fuente: Elaboración propia

Utilizando el mismo procedimiento, si un alumno, al finalizar el curso consigue un total de 53 indicadores sobre los 72 previstos le correspondería la calificación de Notable (7).

En resumen, el procedimiento para calificar las materias se expone en la siguiente figura:

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Criterios de evaluación de cada materia

⇓

Elaboración de los indicadores de logro

⇓

Determinación del % de indicadores de logro incluidos en cada categoría de calificación

FORMULACIÓN DE JUICIOS

Establecimiento de los puntos de corte para cada categoría de calificación

⇓

Calificación parcial de cada materia según el número de indicadores conseguidos por el alumno en cada evaluación

⇓

Calificación final de cada materia en función de los indicadores conseguidos por el alumno al finalizar el curso

TOMA DE DECISIONES

Establecimiento de programas de recuperación: parciales y final, en su caso

⇓

Establecer programas de ampliación voluntarios, en su caso

COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Información a familias tras cada período de evaluación y final

Figura nº23

Fuente: elaboración propia

9.2.- Calificación de las competencias básicas

Para calificar las competencias básicas el procedimiento a seguir presenta las características siguientes:

1. El referente que vamos a usar para calificar las competencias básicas es el mismo que para calificar las materias: los criterios de evaluación establecidos en el currículo y ello porque ñlos criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias básicasò (RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria). Por lo tanto, los indicadores de logro extraídos de los criterios de evaluación serán también los referentes para calificar las competencias básicas.

   Utilizar los criterios de evaluación, y en concreto los indicadores de logro, simplifica el proceso calificador, ya que la evaluación de éstos determinará la calificación de las competencias básicas.

2. Los indicadores de logro nos permitirán calificar a cada alumno en cada una de las competencias. La relación de los indicadores de logro de cada competencia es lo que constituye lo que hemos llamado ñPerfil de la Competenciaò, y permite conocer la forma en que cada materia contribuye a cada competencia básica.

   Para obtener el¶ ñPerfil de Competenciaò se debe establecer una relación entre los indicadores de logro con cada competencias básica. Es decir, de todos los indicadores establecidos para un curso, se deben especificar nominalmente cuáles son los que se relacionan con cada competencia básica. Es una tarea ardua que el grupo de discusión ha realizado y que se expone en el epígrafe siguiente, dando como resultado el que se establece el perfil de la competencia matemática en el Anexo. La relación entre los

indicadores de logro con su competencia básica respectiva la lleva a cabo el programa iCOM 1.0, lo que facilita sustancialmente el trabajo del profesorado.

Al ser los mismos indicadores que se utilizan para la calificación de las materias, la calificación de cada uno de ellos será análoga; es decir, el indicador superado computará como 1, el indicador parcialmente superado computará como 0,5 y el indicador no superado, como 0.

3. Para calificar las competencias se van a elaborar los puntos de corte mediante cinco categor²as: ñEscasoò, ñInsatisfactorioò, ñAdecuadoò, ñBuenoòy ñExcelenteò.

   Al igual que en el caso de las materias, en primer lugar se harán dos categorías, una para distinguir el porcentaje de indicadores mínimos esenciales para la adquisición de las competencias básicas y la otra con el resto de indicadores. Decisiones que adoptará el departamento o, en su caso, el centro mediante su aprobación por el Claustro de Profesores.

   Aquellos alumnos que no alcancen la cantidad establecida de indicadores de logro se les calificar§n con ñEscasoò o ñInsatisfactorioò, dependiendo del n¼mero de indicadores superados.

   Con el resto de los indicadores se harán tres categorías, agrupándolos en función del porcentaje que determinemos. Así, habr§ un corte para establecer la categor²a de ñAdecuadoò y continuaríamos estableciendo otros dos cortes más para las categor²as de ñAltoòy ñExcelenteò.

   Según lo anterior, los puntos de corte y las categorías de calificación fijados vienen dados por intervalos que incluimos en la tabla siguiente:

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	% DE INDICADORES CONSEGUIDOS
MUY BAJO	Entre ningún indicador y menos del 20% de los indicadores programados
ESCASO	Entre el 20% y menos del 55% de los indicadores programados
ACEPTABLE	Entre el 55% y menos del 70% de los indicadores programados
ALTO	Entre el 70% y menos del 85% de los indicadores programados
EXCELENTE	Entre el 85% y el 100% de los indicadores programados

Tabla no 32 Fuente: Elaboración propia

A la hora de extraer el porcentaje de un determinado número de indicadores, operaremos forma análoga a las materias.

4. En las competencias básicas únicamente se elaborará la calificación final. Es al final del curso académico cuando se hará el cómputo de los indicadores de logro superados del alumnado y se distribuirá cada uno en función de los puntos de corte establecidos.

   Si suponemos que al finalizar el curso, en el Perfil de la Competencia Matemática se han obtenido 121 indicadores de logro[136], los puntos de corte vendrían dado por la siguiente tabla:

[136] De ellos, 72 han sido de la materia de Matemáticas, 21 de Ciencias de la Naturaleza, 14 de Música, 8 de Ciencias Sociales y 6 de Tecnología (Taller Tecnológico).

EJEMPLO DE PUNTOS DE CORTE Y CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

	CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	% DE INDICADORES CONSEGUIDOS
J	MUY BAJO	Entre ningún indicador y 24 indicadores
E	ESCASO	Entre el 25 y 66 indicadores
	ACEPTABLE	Entre 67 y 84 indicadores
	ALTO	Entre 85 y 102 indicadores
	EXCELENTE	Entre 103 y 121 indicadores

Tabla nº33

Fuente: Elaboración propia

De esta forma nos aseguramos de que en la competencia básica que queremos calificar intervienen únicamente las materias que desarrollan esa competencia y de manera exacta sin estimaciones o aproximaciones.

Con el modelo expuesto hemos conseguido superar:

- La **calificación con decimales**. Nuestra propuesta se basa en el cómputo de indicadores y en la asociación del valor obtenido de dicho cómputo con una categoría establecida en los llamados puntos de corte. Por este motivo no puede haber redondeo ni cálculo de medias aritméticas ni ponderadas ya que en todo momento se manejan indicadores, no cifras.

- La **categorización de los indicadores**. Todos los indicadores tienen el mismo valor ya que consideramos que no es necesario jerarquizar indicadores al estar integrados todos en el currículo. Si queremos dotar de más importancia a unos aprendizajes sobre otros, dentro de un criterio de valuación o entre criterios de evaluación no tenemos más que extraer más indicadores de ese criterio de evaluación y así se pondera cualitativamente, sin recurrir a cifras decimales. En este caso la ponderación e importancia de cada criterio de evaluación se establece con el número de indicadores asignados por todos los profesores y alumnos a cada criterio.

- La **sencillez del método de calificación.** Hemos intentado que este criterio sea la base de nuestra propuesta. Así, a la hora de calificar únicamente hay que saber qué indicadores se han superado, contarlos y asociarlos a la categoría correspondiente. De esta manera el sistema es fácil de comprender y de utilizar.

- La **uniformidad de la calificación de las materias y las competencias básicas**. La propuesta presentada unifica ambos sistemas basándose en la relación de los indicadores de cada materia con las competencias básicas (Perfil de Materia y Perfil de Competencia), de esta forma se evitan posibles confusiones y el discurso es objetivo, riguroso y uniforme. Además de ser coherente con lo establecido en el currículo.

En síntesis, el procedimiento para calificar las competencias básicas se expone en la siguiente figura:

RESUMEN-PROCEDIMIENTO PARA CALIFICAR LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Criterios de evaluación de cada materia

↓

Elaboración de los indicadores de logro

↓

Relación de indicadores de logro con cada competencia básica

↓

Determinación de los indicadores que incluye cada competencia básica

↓

Establecimiento del % de indicadores de logro para cada categoría de calificación competencial

FORMULACIÓN DE JUICIOS

Establecimiento de los puntos de corte para cada categoría de calificación competencial

↓

Calificación final de cada competencia en función de los indicadores conseguidos por el alumno al finalizar el curso

TOMA DE DECISIONES

Establecimiento de programas de recuperación al finalizar el curso, en su caso

COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Información a familias al finalizar el curso

↓

Información al alumnado después de la evaluación final

Figura nº 24
Fuente: elaboración propia

9.3.- Indicadores de evaluación para 2º curso de la ESO y su relación con los criterios de evaluación y las competencias básicas.

A continuación vamos a presentar los indicadores que hemos elaborado en los grupos de discusión a los que hicimos referencia en el capítulo dedicado a la metodología. Están referidos al curso de 2º de ESO debido a que será el que utilicemos en el siguiente capítulo para describir el caso práctico del programa informático iCOM. Estos indicadores son los que hay qe tener en cuenta para calificar las materias y las competencias básicas.

9.3.1.- Ciencias de la Naturaleza

INDICADORES DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1. Interpretar los sistemas materiales como partes del Universo de muy distintas escalas, a los que la ciencia delimita para su estudio, y destacar la energía como una propiedad inseparable de todos ellos, capaz de originar cambios.	X		X							CN.1.1.- Interpreta los sistemas materiales como parte del Universo.	1
			X			X				CN.1.2.- Relaciona la energía con las propiedades de los sistemas materiales.	1
			X			X				CN.1.3.- Describe adecuadamente el principio de conservación de la energía.	1
2. Definir magnitudes como: Velocidad, aceleración y fuerza; relacionarlas con una expresión matemática y unas unidades propias.	X		X							CN.2.1.- Define los conceptos velocidad, aceleración	2
	X		X							CN.2.2- Define el concepto de fuerza.	
										CN.2.3.- Realiza cálculos con las magnitudes velocidad, aceleración	2
		X	X								
		X	X							CN.2.4.- Realiza cálculos con la magnitud fuerza.	2
		X	X							CN.2.5.- Representa gráficas espacio/ tiempo y velocidad/tiempo de los movimientos estudiados.	2

3. Definir los conceptos y magnitudes que caracterizan el movimiento. Resolver problemas sencillos.	X X X	 X X X	X X X X							CN.3.1.- Define los tipos de movimientos, dependiendo de su trayectoria y sus magnitudes. CN.3.2.-Resuelve problemas sencillos de movimientos rectilíneos uniformes CN.3.3.- Resuelve problemas sencillos de movimientos rectilíneos uniformemente acelerados. CN.3.4.- Representa gráficamente movimientos sencillos	2 2 2 2
4. Identificar las fuerzas en contextos cotidianos como causa de los cambios en los movimientos y de las deformaciones, así como su papel en el equilibrio de los cuerpos.			X X		X		X			CN.4.1.- Identifica las fuerzas en contextos cotidianos y las relaciona con los movimientos. CN.4.2.- Reconoce el papel en el equilibrio de los cuerpos con las fuerzas que actúan sobre ellos.	2 2
5. Definir el concepto de peso como una fuerza y diferenciarlo del de masa. Distinguir con exactitud y	X X		X X							CN.5.1.- Define el concepto de peso. CN.5.2.- Define los conceptos de energía cinética y potencial	3 3

diferenciar los conceptos de energía cinética y potencial, así como los de calor y temperatura.	X		X X X X				X X			CN.5.3.- Define los conceptos de calor y temperatura y los relaciona. CN.5.4.- Pone ejemplos de energía cinética y de energía potencial. CN.5.5.- Pone ejemplos de la vida diaria de calor y temperatura CN.5.6.- Diferencia entre masa y peso	3 3 3 3
6. Utilizar el concepto cualitativo de energía para explicar su papel en las transformaciones que tienen lugar en nuestro entorno; reconocer la importancia y repercusiones para la sociedad y el medio ambiente de las diferentes fuentes de energías renovables y no renovables.	X X		X X X X			X				CN.6.1.- Describe las propiedades de la energía. CN.6.2.- Relaciona las transformaciones que se producen entre distintos tipos de energía. CN.6.3.- Distingue entre energía renovable y no renovable. CN.6.4.- Valora la importancia de la utilización de las energías renovables.	1 1 1 1

7. Resolver problemas sencillos aplicando los conocimientos sobre el concepto de temperatura y su medida, el equilibrio y desequilibrio térmico, los efectos del calor sobre los cuerpos y su forma de propagación.	X X X X	X	X X X X							CN.7.1.- Resuelve ejercicios sencillos de equilibrio térmico. CN.7.2.- Describe los efectos que tiene el calor sobre los cuerpos. CN.7.3.- Define los tres tipos de propagación del calor y los relaciona con fenómenos cotidianos de la vida. CN.7.4.- Distingue los efectos del calor en los cuerpos	4 4 4 4
8. Explicar fenómenos naturales referidos a la transmisión de la luz y del sonido, y reproducir algunos de ellos teniendo en cuenta sus propiedades.	X X X X		X X X X					X	X	CN.8.1.- Explica la reflexión y la refracción de la luz. CN.8.2.- Explica las partes principales de los órganos de los sentidos. CN.8.3.- Valora las principales fuentes de contaminación acústica y luminosa. CN.8.4.- Describe qué es el sonido y algunas de sus peculiaridades.	5 5 5 5
9. Reconocer y valorar los riesgos asociados a los	X		X							CN.9.1.- Explica en qué consisten los terremotos y los fenómenos volcánicos.	6

procesos geológicos terrestres y las pautas utilizadas en su prevención y predicción. Analizar la importancia de los fenómenos volcánicos y sismológicos en el pasado y en el presente de la Comunidad de Castilla/La Mancha así como la necesidad de planificar la prevención de riesgos futuros.	X	X	X X X					X	X	CN.9.2.- Valora la importancia de las medidas de prevención y predicción de los procesos geológicos. CN.9.3.- Analiza la importancia de prevenir los fenómenos sísmicos. CN.9.4.- Diferencia entre rocas magmáticas y rocas metamórficas.	6 6 6
10. Analizar la incidencia de algunas actuaciones individuales y sociales relacionadas con la energía en el deterioro y mejora del medio ambiente.			X X X X X		 X 		 X 	X X X	 X 	CN.10.1.- Analiza las actuaciones del ser humano que producen un deterioro del medio ambiente. CN.10.2.- Aporta soluciones personales, colectivas y gubernamentales para la mejora del medio ambiente. CN.10.3.- Valora la importancia de preservar el medio ambiente. CN.10.4.- Utiliza de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información sobre los fenómenos naturales. CN.10.5.- Valora las diferentes formas de energía: renovables y no renovables.	1 1 1 1 1

11. Relacionar el vulcanismo, los terremotos, la formación del relieve y la génesis de las rocas metamórficas y magmáticas con la energía interna del planeta, llegando a situar en un mapa las zonas donde dichas manifestaciones son más intensas y frecuentes. Valorar la extensión de los afloramientos de materiales metamórficos e ígneos en la Comunidad de Castilla- La Mancha.	X		X							CN.11.1.- Describe el gradiente geotérmico y cuáles son las causas que lo producen.	6
	X		X							CN.11.2.- Relaciona la energía del interior de la Tierra con los fenómenos geológicos internos.	6
			X					X		CN.11.3.- Interpreta y valora los afloramientos metamórficos y magmáticos de la Comunidad de Castilla ï La Mancha.	6
	X		X							CN.11.4.- Sitúa en un mapa de Europa las zonas de mayor actividad interna de la Tierra.	6
	X		X							CN.11.5.- Interpreta el relieve terrestre como resultado de la acción de las fuerzas internas y externas del planeta.	6
12. Interpretar los aspectos relacionados con las funciones vitales de los seres vivos a partir de distintas observaciones y experiencias realizadas con organismos sencillos; comprobar el efecto que tienen determinadas variables en los procesos de nutrición, relación y reproducción.	X		X							CN.12.1.- Interpreta las funciones de los seres vivos.	7
	X		X							CN.12.2.- Relaciona las distintas variedades de nutrición, relación y reproducción con diferentes seres vivos.	7
			X					X		CN.12.3.- Valora la importancia que tiene la reproducción en los seres vivos.	7
	X		X							CN.12.4.-Diferencia la nutrición autótrofa de la nutrición heterótrofa	7

13. Definir los conceptos de nutrición celular y respiración aplicando los conocimientos sobre la obtención de energía.	X		X							CN.13.1.- Identifica el concepto de nutrición celular, distinguiendo los distintos tipos que hay.	7
	X		X							CN.13.2.- Describe el proceso de respiración celular y la importancia para la obtención de energía.	7
	X		X							CN.13.3.- Distingue entre los procesos de nutrición y los procesos de reproducción.	7
	X		X							CN.13.4.-Describe la fotosíntesis y la valora para la supervivencia terrestre	7
14. Diferenciar los mecanismos que tienen que utilizar los seres pluricelulares para realizar sus funciones, distinguiendo entre los procesos que producen energía y los que la consumen, llegando a distinguir entre nutrición autótrofa y heterótrofa, y entre reproducción animal y vegetal.	X		X							CN.14.1.- Analiza las funciones de la nutrición en los seres vivos..	8
	X		X							CN.14.2.- Describe los distintos tipos de reproducción que existen en los seres vivos.	8
	X		X							CN.14.3.- Diferencia entre reproducción animal y vegetal.	8
15. Distinguir entre los conceptos de biosfera y exosfera explicando, mediante ejemplos	X		X							CN.15.1.- Distingue entre los conceptos de biosfera y exosfera.	9

sencillos, el flujo de energía en los ecosistemas.	X X X		X X X							CN.15.2.- Describe el flujo de energía en los ecosistemas. CN.15.3.-Identifica los componentes de un ecosistema. CN.15.4.- Distingue los componentes de las cadenas y redes tróficas.	9 9 9
16. Identificar y cuantificar los componentes bióticos y abióticos de un ecosistema cercano, valorar su diversidad y representar gráficamente las relaciones tróficas establecidas entre los seres vivos del mismo.	X X X		X X X X	 X						CN.16.1.- Identifica en un ecosistema próximo los elementos abióticos y bióticos presentes. CN.16.2.- Define los distintos niveles tróficos existentes en un ecosistema. CN.16.3.- Representa gráficamente las relaciones tróficas de los seres vivos. CN.16.4.- Diferencia los ecosistemas acuáticos de agua dulce de los marinos.	10 10 10 10

TOTAL: 65 INDICADORES (59 ESPECÍFICOS Y 6 TRANSVERSALES)

Tabla nº34

Fuente: Elaboración propia

9.3.2.- Ciencias Sociales

INDICADORES CIENCIAS SOCIALES

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1. Describir los factores que Condicionan los comportamientos demográficos conociendo y utilizando los conceptos básicos de la demografía para su análisis, caracterizando las tendencias predominantes y aplicando este conocimiento al análisis del actual régimen demográfico español y sus consecuencias. Este criterio valora la competencia del alumnado para describir, utilizando el vocabulario geográfico adecuado, las tendencias del crecimiento y sus causas utilizando estos conocimientos para explicar los contrastes, problemas y perspectivas que actualmente existen en Castilla--ZLa Mancha, España y en el mundo (objetivo 1).	X		X			X		X		CS.1.1.- Explica el movimiento natural de la Población.	1
			X					X		CS.1.2.- Define ñtasa de natalidadò, ñtasa de mortalidadòy ñcrecimiento vegetativo o naturalò	1
			X					X		CS.1.3.- Representa la composición de la población según sexo y edad.	1
			X					X		CS.1.4.- Localiza las tres regiones más densamente pobladas y los principales vacíos Demográficos.	1
			X					X		CS.1.5.- Conoce las principales características de la población mundial: evolución, distribución estructura, movimientos naturales y migratorios.	1
			X							CS.1.6.- Identifica los rasgos principales de la Población de España y de Castilla--ZLa Mancha, en relación a su volumen, distribución, movimientos y estructura.	1
			X					X		CS.1.7.- Realiza las actividades propuestas sobre la población mundial, de España y Castilla--ZLa Mancha, valorando el orden, la Limpieza y la calidad de las mismas.	2
										CS.1.8.- Muestra una actitud activa y positiva	

			X						X	hacia toda aquella información relacionada con la población mundial, de España y Castilla--ʔLa Mancha, mostrando su compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje, valorando la concentración en sus tareas y la colaboración y el respeto hacia sus compañeros y profesores	2
2.- Identificar los rasgos característicos de la sociedad española actual distinguiendo la diversidad de grupos sociales que la configuran, reconociendo su pertenencia al mundo occidental y exponiendo alguna situación que refleje desigualdad social. Este criterio valora la competencia para describir los rasgos actuales de la organización social en España identificando los cambios producidos en los últimos tiempos (en la familia, en la movilidad social, en los valores, etc.), se reconocen en ellos características comunes de las sociedades desarrolladas occidentales y se identifican algunas evidencias de desigualdad entre los grupos (objetivo 2).	X		X X X X X X X			X		X	X X X X	CS.2.1.- Conoce los problemas derivados del envejecimiento de la población española. CS.2.2.- Describe el fenómeno de la inmigración en nuestro país. CS.2.3.- Describe la desigual distribución espacial de la población en España y en Castilla-La Mancha. CS.2.4.- Indica las principales diferencias económicas, sociales y culturales entre la Sociedad española y la europea. CS.2.5.- Explica los principales problemas a los que se enfrenta la sociedad española: desigualdad, discriminaci· n, violencia, racismoé CS. 2.6.- Manifiesta sensibilidad ante las situaciones sociales injustas, buscando la forma de cooperar para mejorar esas situaciones. CS.2.7.- Realiza las actividades propuestas sobre las sociedades actuales, valorando el orden, la limpieza y la calidad de las mismas. CS.2.8.- Muestra una actitud activa y positiva hacia toda aquella información relacionada con las sociedades actuales, mostrando su compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje, valorando la concentración en sus tareas y la colaboración y el respeto hacia sus profesores y compañeros.	2 2 2 2 2 2 2 2

3.- Analizar el crecimiento de las áreas urbanas, la diferenciación funcional del espacio urbano y alguno de los problemas que se les plantean a sus habitantes, aplicando este conocimiento a ejemplos de ciudades y pueblos castellano-manchegos y españoles. Este criterio valora la competencia para identificar las causas que provocan el aumen-to de la población urbana y el crecimiento de las ciudades. Se	X X		X X X X		 X			X X X		CS.3.1.- Conoce las principales aglomeraciones urbanas de España y Castilla--ζLa Mancha describe las principales actividades humanas desarrolladas en el medio urbano. CS.3.2. ï Enumera los principales problemas del entorno urbano. CS.3.3.- Distingue las diferentes áreas de la localidad, sus funciones y los principales problemas a los que se enfrentan sus vecinos. CS.3.4.. Analiza las principales características del poblamiento humano y las diferentes etapas del proceso de urbanización, así como la morfología, la estructura y las funciones urbanas.	3 3 3 3

trata también de evaluar, a través de algún ejemplo español, si se identifican las diferentes funciones del espacio urbano y se proponen medidas que contribuyan a mejor algunos de los problemas que presenta la vida en la ciudad (objetivo 2).			X X X				X X	X X		CS.3.5.- Aplica sus conocimientos sobre el espacio urbano al caso de España y de Castillað La Mancha, atendiendo especialmente a los problemas de las ciudades, el proceso de urbanización, la morfología, la estructura y la red urbana. CS. 3.6.- Realiza las actividades propuestas sobre las áreas urbanas, valorando el orden, la limpieza y la calidad de las mismas. CS.3.7.- Muestra una actitud activa y positiva hacia toda aquella información relacionada con las áreas urbanas, mostrando su compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje, valorando la concentración en sus tareas y la colaboración y el respeto hacia sus profesores y compañeros.	3 3 3
4.- Utilizar las convenciones Y unidades cronológicas y las nociones de evolución y cambio aplicándolas a hechos y procesos referidos a las Edades Media y Moder-na en el mundo y de la Península Ibérica. Este criterio valora la Competencia del alumnado para localizar los hechos y Procesos históricos, la Periodización y datación correcta (objetivo 3).	X		X X X X X				X	X X X		CS.4.1.- Indica sobre un eje cronológico el Inicio y fin de la Edad Media, así como el inicio y fin de la Edad Moderna CS.4.2.- Localiza temporalmente y espacialmente las principales etapas y acontecimientos histó-ricos de la Edad Media y de la Edad Moderna**.** CS.4.3.- Describe las causas que conducen al Inicio de la Edad Media y de la Edad Moderna. CS.4.4.- Describe las causas que conducen al fin de la Edad Media y de la Edad Moderna. CS.4.5.- Relaciona años concretos con los siglos a los que pertenecen y realiza correctamente cálculos sobre duraciones de periodos, procesos y hechos	4 4 4 5 5

5.- Describir los rasgos sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales y artísticos que caracterizan la Europa feudal a partir de las funciones desempeña das por los diferentes estamentos sociales y reconocer su evolución hasta la aparición del Estado moderno. Este criterio valora la Competencia del alumnado para reconocer los elementos básicos que caracterizan la economía feudal, el papel social de los distintos estamentos y las relaciones entre señores y campesinos, identificando los cambios sociales, culturales y artísticos que introduce el renacimiento de las ciudades y el fortalecimiento progresivo de la autoridad monárquica hasta la aparición del Estado moderno (objetivo 3).	X		X X X X X X X X			X	X	X X X X X		CS.5.1.- Enumera los diferentes estamentos de La sociedad feudal. CS.5.2.- Describe las características que definen a cada uno de los estamentos sociales de la Edad Media. CS.5.3.- Indica la función y composición de los gremios. CS.5.4.- Describe las características de la arquitectura románica. CS.5.5.- Analiza el proceso de ruptura de la unidad del imperio romano como factor que marca el inicio del feudalismo, así como su evolución en los reinos germánicos, el imperio bizantino y el carolingio. CS.5.6.- Reconoce los principales factores del origen y expansión del Islam, así como sus características políticas, económicas, sociales y culturales. CS.5.7.- Describe las principales características políticas, económicas, sociales y culturales de la Europa feudal entre los siglos IX y XI. CS.5.8.- Describe las principales características políticas, económicas, sociales y culturales de la Europa feudal entre los siglos XI y XV. CS.5.9.- Realiza las actividades propuestas sobre la Europa feudal, valorando el orden, la	7 7 7 8 8 8 8 8 8

			X						X	limpieza y la calidad de las mismas. CS.5.10.-Muestra una actitud activa y positiva hacia toda aquella información relacionada con la Europa feudal, mostrando su compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje, valorando la concentración en sus tareas y la colaboración y el respeto hacia sus profesores y compañeros.	8
6.- Situar en el tiempo y en el espacio las diversas unidades políticas que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media, distinguiendo sus Peculiaridades y reconocien do en la España actual ejemplos de la pervivencia de su legado cultural y artístico. Se pretende evaluar que se Identifican las distintas etapas en a formación y consolidación de los reinos cristianos y de Al--ZAndalus, las características políticas, económicas y culturales fundamentales y se reconoce su aportación cultural y artística a partir del análisis de algunas obras relevantes y, en particular, la pervivencia en las ciudades de origen cristiano y musulmán. Se valora especialmente el conocimiento de esta pervivencia en ciudades como Toledo (objetivo 3).	X X X		X X X X X X X			X X X	X	X X X	X	CS.6.1.- Analiza la sociedad andalusí y las Características de los grupos que la integran. CS.6.2.- Conoce la organización política y Económica de Al-Ándalus. CS.6.3.- Valora la importancia del legado cultural y artístico andalusí. CS.6.4.- Analiza la evolución histórica de la península durante la época de predominio musulmán (siglos VIII--ZXII). CS.6.5.- Describe los principales rasgos políticos, económicos, sociales y culturales de AlZÁndalus. (siglos VIII--ZXII) CS.6.6.- Analiza la evolución histórica de la Península Ibérica durante la época de predominio Cristiano (siglos XI--ZXV). CS.6.7.- Describe los principales rasgos políticos, económicos, sociales y culturales de la España cristiana (XI--ZXV). CS.6.8.- Realiza las actividades propuestas sobre la Península Ibérica durante la Edad Media, valorando el orden, la limpieza y la calidad de las mismas.	6 6 6 6 9 9 9 9

			X						X	CS.6.9.- Muestra una actitud activa y positiva hacia toda aquella información relacionada con La Península Ibérica durante la Edad Media, Mostrando su compromiso hacia su propio proceso de aprendizaje, valorando la concentración en sus tareas y la colaboración y el respeto hacia sus profesores y compañeros	9
7.- Distinguir los principales Momentos en la formación del Estado moderno destacando las características más relevantes de la monarquía hispánica y del imperio colonial español. Este criterio trata de Comprobar que se identifican las distintas etapas de la monarquía hispánica y sus características políticas, como son la unión dinástica de los Reyes Católicos, el imperio Europeo de Carlos V y el Imperio hispánico de Felipe II, así como el relevo en la hegemonía europea, reconociendo la importancia económica y política, para España y para América del descubrimiento y La formación del imperio Colonial español (objetivo 3).			X			X				CS.7.1.- Localiza sobre el mapa las posesiones del Imperio español durante el siglo XVI.	10
			X					X		CS.7.2.- Conoce a Cristóbal Colón y describe la Importancia de sus viajes para la corona española.	10
			X							CS.7.3.- Define los conceptos de ñEstado modernoò y ñmonarqu²a autoritariaò	10
			X					X		CS.7.4.- Describe los principales rasgos de los Reinados de Carlos I y Felipe II.	10
			X							CS.7.4.- Reconoce las principales transformaciones políticas, demográficas, económicas, sociales y culturales que tuvieron lugar en Europa y en España durante el siglo XVII.	10
	X		X			X		X		CS.7.5.-Explica el fenómeno de la Reforma Protestante en sus diferentes manifestaciones y la consiguiente reacción de la Iglesia católica (Contrarreforma).	10
			X					X		CS.7.6.- Identifica las principales etapas de la Monarquía hispánica, analizando los reinados de los Reyes Católicos y de los primeros Austrias.	11
			X						X	CS.7.7.- Valora el descubrimiento de América y conoce los diferentes territorios que integraban el imperio colonial español.	11
	X		X			X		X		CS.7.8.- Explica las exploraciones de portugueses y castellanos que tuvieron lugar	11

			X						X	durante los siglos XV y XVI. CS.7.9.-Realiza las actividades propuestas sobre el Estado Moderno durante la Edad Media, valorando el orden, la limpieza y la calidad de las mismas.	11
8.- Identificar las característ-icas básicas que dan lugar a los principales estilos artísticos de la Edad Media y la Edad Moderna, contextualizándolas en la etapa en la que tuvieron su origen, y aplicar este conoci miento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas de éstos. Se trata de comprobar que se diferencian los elementos básicos de los estilos artísticos medievales (Románico, Gótico, arte islámico), del Renacimiento y del Barroco, y se aplica este conocimiento al análisis de obras relevantes reconociendo la significación de algunos autores españoles, particularmente del Siglo de Oro (objetivos 3 y 4).	X		X		X		X	X		CS.8.1.- Describe las características básicas del Arte cristiano durante la Edad Media: estilo románico y gótico. CS.8.2.- Cita las características principales del Arte hispano- musulmán. CS.8.3.-Conoce las características generales del Arte moderno: Renacimiento y Barroco. CS.8.4.- Identifica las características en obras de Arte representativas de los estilos artísticos del Periodo medieval y moderno. CS.8.5.- Explica las características generales y Específicas de los estilos artísticos de la Edad Media, especialmente del Románico, Gótico e Hispano-ʒmusulmán. CS.8.6.- Analiza y comenta varios ejemplos de arquitecturas, pinturas y esculturas de los estilos románico y gótico. CS.8.7.- Identifica las características generales y específicas de los estilos artísticos de la Edad Moderna, especialmente del Renacimiento y Barroco CS.8.8.- Analiza y comenta varios ejemplos de arquitecturas, pinturas y esculturas de los estilos renacentista y barroco. CS.8.9.- Realiza las actividades propuestas sobre los estilos artísticos de la Edad Media y la	1 1 2 2 3 3 4 4 5
			X		X				X		
	X		X		X		X				
			X		X						
	X		X		X	X		X			
	X		X		X	X	X				
			X		X			X			
	X		X		X	X					
			X		X				X		

										Edad Moderna, valorando el orden, la limpieza y la calidad de las mismas.	
9.- Realizar proyectos de Investigación guiada utilizando una lectura comprensiva, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado. Este criterio evalúa si el alumna do es competente para planificar y realizar trabajos de síntesis e indagación, si maneja de forma correcta los instrumentos gráficos y cartográficos, así como la lectura e interpretación de gráficos y mapas temáticos, si consulta fuentes de todo tipo y utiliza las TIC como herramienta de consulta y expresión y si es capaz de comunicar la información obtenida utilizando correctamente la expresión escrita y	X X X		X X X	X	X	X	X X		X	CS.9.1.- Escribe sin faltas ortográficas graves y numerosas. CS.9.2.- Realiza los trabajos y los proyectos propuestos, valorando el orden, la limpieza y la calidad de los mismos, obteniendo información de distintas fuentes, con especial atención a las TIC, y desarrollando habilidades de análisis y síntesis de la información. CS.9.3.- Utiliza con rigor y precisión la terminología propia de la Geografía y de la Historia	7 7 8

el vocabulario (objetivo 5).											
10.- Conocer y contrastar la situación de los derechos y libertades humanas en las épocas estudiadas y en el momento actual. Este criterio valora la competencia del alumnado para deducir los derechos y deberes desde el análisis de las sociedades medievales y modernas y compararlos con la situación actual, estableciendo semejanzas y diferencias y contextualizando su desarrollo (objetivo 6).			X X X			X X X		X X X	X X X	CS.10.1.- Valora de forma crítica diferentes Aspectos sociales de la Edad Media y de la Edad Moderna: la situación de la mujer, la esclavitud, las condiciones de vida, etc., contrastándolos con la situación actual. CS.10.2.- Valora de forma crítica diferentes aspectos políticos de la Edad Media y de la Edad Moderna: las relaciones de poder, los sistemas políticos, el poder de la Iglesia, etc., contrastándo los con la situación actual. CS.10.3.- Respeta los derechos y las libertades de sus compañeros y sabe aplicarlos de manera responsable en clase: muestra una actitud positiva en el aula, se comporta correctamente, asiste puntualmente, participa activamente, y realiza los trabajos de clase.	9 10 10

TOTAL: 71 INDICADORES (57 ESPECÍFICOS Y 14 TRANSVERSALES)

Tabla nº 35

Fuente: Elaboración propia

9.3.3.- Educación Física

INDICADORES EDUCACIÓN FÍSICA

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana. Este criterio valora si el alumnado, durante la práctica de actividad física, identifica y lleva a cabo determinados hábitos, como por ejemplo usar la indumentaria adecuada, hidratarse durante la actividad o atender a su higiene personal después de las sesiones. El alumnado, igualmente, deberá reconocer las posturas adecuadas en las actividades físicas que se realicen y en acciones de la vida cotidiana como estar sentado, levantar cargas o transportar mochilas (objetivo 1).						X X X X X	X X X X X			EF.1.1.- Usa diariamente la indumentaria adecuada. EF.1.2.- Se hidrata durante la actividad física, entendiendo que es algo necesario. EF.1.3.- Practica el aseo personal diariamente después de las clases. EF.1.4.- Respeta y cuida del material utilizado durante las clases. EF.1.5.- Reconoce las posturas adecuadas en las actividades físicas y en acciones de la vida cotidiana (estar sentado, levantar cargas o transportar mochilas). EF.1.6.- Muestra conciencia de su nivel de condición física e intenta mejorarlo. EF.1.7.- Adopta hábitos higiénicos y posturales saludables.	1 1 1 1 1 1

2. Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardiaca beneficiosa para la salud. Este criterio valora si el alumnado calcula su zona de trabajo óptima a partir de un cálculo porcentual de su frecuencia cardiaca máxima teórica. Posteriormente, en cuanto a los procedimientos, analiza si diferentes actividades físicas se encuentran dentro del intervalo de lo que se considera una actividad aeróbica (objetivo 2).	X	X X				X X	X X X X			EF.2.1.- Calcula la frecuencia cardíaca en 6, 10 y 15 segundos. EF.2.2.- Mejora sus capacidades físicas básicas con criterio. EF.2.3.- Mejora respecto a su nivel inicial la resistencia aeróbica. EF.2.4.- Calcula la frecuencia cardíaca máxima teórica. EF.2.5.- Analiza si sus actividades físicas se encuentran en el intervalo de una actividad aeróbica. EF.2.6.- Prepara y realiza calentamientos y fases finales de sesión de forma autónoma y habitual. EF.2.7.- Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardiaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.	2 2 2 2 2 2 2
3. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad	X		X			X				EF.3.1.- Mejora respecto a su nivel inicial la flexibilidad.	3

respecto a su nivel inicial. Este criterio valora si el alumnado es autoexigente en su esfuerzo para mejorar los niveles de resistencia y flexibilidad, mediante la participación activa en las sesiones. Se deberá tener en cuenta la mejora respecto a su propio nivel inicial, y no sólo respecto al resultado obtenido (objetivo 2).			X X		X	X X	X X		X X	EF.3.2.- Mejora respecto a su nivel inicial la resistencia aeróbica. EF.3.3.- Progresa en aspectos técnicos de un deporte individual. EF.3.4.- Es consciente de su nivel de ejecución. EF.3.5.- Mejora en el trabajo en equipo en juegos cooperativos, colaborando con el resto de participantes. EF.3.6.- Se esfuerza en la mejora de su actividad física en general. EF.3.7.- Es consciente de sus limitaciones y se esfuerza por mejorarlas.	3 3 3 3 3
4. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha. Este criterio valora si el alumnado aplica la fuerza de forma proporcionada atendiendo a la variabilidad de la situación y aplicando de forma correcta las técnicas enseñadas. También se valorará la capacidad de mostrarse respetuoso con el oponente, realizando la actividad de lucha dentro de las normas establecidas (objetivo 3).			X X X X X			X X X X X	X X X X		X	EF.4.1.- Frena el avance del contrario e intenta impedir que consigan un tanto. EF.4.2.- En ataque conserva el balón, avanza y lo distribuye con eficacia. EF.4.3.- Resuelve con eficacia los problemas motores planteados. EF.4.4.- Respeta las normas, al árbitro, a los compañeros y a sus oponentes. EF.4.5.- Asunción de la victoria y de la derrota como parte del juego EF.4.6.- Participación en juegos por parejas respetando el juego limpio y mostrando actitudes de cooperación, respeto e igualdad EF.4.7.- Concienciación de la importancia del cuidado del material de educación física	4 4 4 4 4 4 4

5. Realizar de forma autónoma un recorrido de sendero cumpliendo normas de seguridad básicas y mostrando una actitud de respeto hacia la conservación del entorno en el que se lleva a cabo la actividad. Este criterio valora la competencia del alumnado para realizar el recorrido de forma autónoma cumpliendo unas normas de seguridad básicas como llevar una indumentaria adecuada, seguir el sendero y contar con todo el material necesario para completar el recorrido, También se evaluará la capacidad de usar recipientes donde depositar los residuos producidos durante la marcha, o cómo evolucionar por terrenos sin perjudicar a la flora y la fauna del entorno. (objetivo 4).	X		X X X X X			X X X X X	X X X X X			EF.5.1.- Mejora de sus capacidades físicas básicas de forma criterial, mediante carreras de orientación. EF.5.2.- Toma de conciencia de la importancia de cuidar el medio ambiente. EF.5.3.- Elaboración en grupos de un mapa de las instalaciones deportivas a escala. EF.5.4.- Realiza las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo. EF.5.5.- Cumple las responsabilidades que le asigna el equipo. EF.5.6.- Usa recipientes para depositar los residuos que se generan durante la marcha. EF.5.7.- Cuida de la flora y fauna del medio en el que se desarrolla la actividad de la marcha	6 6 6 6 6 6 6
6. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido. Este criterio valora si el alumnado escoge y sigue un ritmo y seleccionar una secuencia de movimientos para desarrollarlos			X X X		X		X X			EF.6.1.- Utiliza el cuerpo y el movimiento como medio de sensibilización del entorno. EF.6.2.- Demuestra capacidad creativa en la selección de ritmos y en los movimientos corporales que le acompañan. EF.6.3.- Participa en actividades de ritmo y expresión (malabares) mostrando desinhibición.	5 5 5

armónica- mente. También se hace hincapié en la coordinación, como un elemento fundamental para el rendimiento en cualquier actividad física Se valorará la adecuación de la secuencia al ritmo, así como la capacidad creativa y la desinhibición personal en la preparación y ejecución de la actividad (objetivo 5).			X			X X X X	X X X X		X	EF.6.4.- Desarrolla movimientos armónicos ante cualquier ritmo. EF.6.5.- Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas. EF.6.6.- Coordina movimientos de la actividad física con el objetivo de obtener un mejor rendimiento motor. EF.6.7.- Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado.	5 5 5 5
7. Manifestar actitudes de cooperación, tolerancia, deportividad y "juego limpio" tanto cuando se adopta el papel de participante como el de espectador en la práctica de un deporte colectivo. El alumnado participará en situaciones competitivas del deporte colectivo escogido. Se valorará su capacidad de implicarse y esforzarse en cumplir las responsabilidades que le asigna su propio equipo. También se le valorará el respeto a las normas, al árbitro, a los propios compañeros y a los oponentes, así como la aceptación del resultado. Asimismo se valora la participación en la práctica de	X		X X X X X X			X X X X X	X X X X X		X X X X	EF.7.1.- Trabaja en equipo y colabora con los demás jugadores. EF.7.2.- Participa en actividades, juegos y situaciones competitivas de un deporte colectivo. EF.7.3.- Valora las diferentes vertientes del deporte, la violencia y la excesiva competitividad. EF.7.4.- Domina el reglamento del bádminton y voleibol, llevándolo a la práctica en un torneo amistoso. EF.7.5.-Conoce y acepta su nivel de juego y se esfuerza por mejorarlo. EF.7.6.- Participa de forma activa en todos los juegos y deportes de condición física grupales, respetando las normas, al árbitro a los compañeros y oponentes. EF.7.7.- Actúa de manera participativa y motivada por la competición cuando se sitúa en	7 7 7 7 7 7 7

deportes recreativos y alternativos como forma de encuentro sin la presión competitiva de los deportes más convencionales. Cuando actúe como espectador se le valorará, la capacidad de mostrarse participativo y motivado por la competición y el respeto a jugadores, al árbitro y a sus decisiones (objetivo 6).	X		X							el rol de espectador, respetando al árbitro y a los jugadores. EF.7.8.-Adqiere el vocabulario específico de los deportes practicados: baloncesto, voleibol, b§dmintoné	7
8. Manifestar una actitud crítica ante las prácticas y valoraciones que se hacen del deporte y del cuerpo a través de los diferentes medios de comunicación. Este criterio valora si el alumnado, a partir del análisis de la información que ofrecen los medios de comunicación (prensa, revistas para adolescentes, Internet, radio, TV) que aborden temáticas vinculadas al deporte y al cuerpo vigentes en la sociedad, analice de forma crítica temas como la imagen corporal, los estilos de vida en la sociedad actual, los valores de las diferentes vertientes del deporte o la violencia y la competitividad (objetivo 7).	X X X X		X X X X X X			X X X X	X X X X X		X X	EF.8.1.- Analiza de forma crítica la imagen corporal. E·F.8.2.- Recoge en soporte digital o por escrito ejercicios que pueden ser utilizados en el calentamiento. EF.8.3.- Analiza el deporte como fenómeno social y cultural a través de artículos de prensa y revistas especializadas en deportes. EF.8.4.- Valora críticamente las informaciones que realiza la TV sobre el deporte y la imagen corporal. EF.8.5.- Valora el estilo de vida sedentario que predomina en la sociedad actual y la importancia de la actividad física para la salud. EF.8.6.- Reconoce los valores que desarrolla la actividad física y el deporte: esfuerzo, competitividad, capacidad de sacrificioé EF.8.7.- Condena la violencia en el deporte..	9 9 9 9 9 9 9
9. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación				X		X	X			EF.9.1.- Recoge en soporte digital ejercicios que pueden ser utilizados en el calentamiento.	8

como recurso de la materia. Se valora la competencia alcanzada por el alumnado para realizar sencillas investigaciones utilizando las TIC para profundizar en distintos contenidos, registrar datos, presentar información (objetivo 8).				X		X	X			EF.9.2.- Elabora trabajos de calentamiento tomando como fuente de información internet .	8
				X			X		X	EF.9.3.- Presenta información, relacionada con el deporte, a sus compañeros de clase mediante el ordenador.	8
			X	X		X	X			EF.9.4.- Utilizando el ordenador, registra los datos de carrera de sus compañeros de clase.	8
			X	X		X	X		X	EF.9.5.- Expone y defiende trabajos elabo- rados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.	8
			X	X		X	X			EF.9.6.-Selecciona información relevante utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.	8
				X		X	X			EF.9.7.- Busca y analiza información relevante mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación	8

TOTAL: 64 INDICADORES (42 ESPECÍFICOS Y 22 TRANSVERSALES)

Tabla nº 36

Fuente: Elaboración propia

9.3.4.- Educación para la Ciudadanía y los Derechos Sociales

INDICADORES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS SOCIALES

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1. Defender las propias opiniones y escuchar las de los demás mostrando una actitud de respeto y ayuda hacia las personas. Valorar positivamente las diferencias. Este criterio valora la competencia social y emocional del alumnado, la empatía, la responsabilidad de su conducta y la actitud solidaria en el grupo familiar o social más cercano (objetivo 1)								X	X	EC.1.1.- Interioriza los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación.	1
	X								X	EC.1.2.- Definir conceptos usando el lenguaje específico del área.	1
								X		EC.1.3.- Se responsabiliza de su conducta, asumiendo sus consecuencias.	1
						X		X	X	EC.1.4.- Se comporta respetando unos principios éticos compartidos por todos.	1
			X					X	X	EC.1.5.- Desarrolla las habilidades comunicativas y las sociales, y participa en actividades de grupo con una actitud solidaria.	1
								X	X	EC.1.6.- Percibe que el funcionamiento de la familia se basa en el amor, en el respeto y en la confianza mutua.	1

2. Participar en la vida tanto del centro educativo como del entorno practicando el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares. Este criterio valora la competencia del alumnado para utilizar habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo, y el compromiso con la elaboración y cumplimiento de las normas de convivencia, organización y			X					X	X	EC.2.1.- Interioriza los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación.	1
								X	X	EC.2.2.- Utiliza la habilidad social de respeto en la familia y en el centro educativo	1
							X	X	X	EC.2.3.- Utiliza la habilidad social de tolerancia en la familia y en el centro educativo.	1
			X			X	X	X	X	EC.2.4.- Trabaja en equipo de forma constructiva y favorecer el clima de trabajo	1
						X		X	X	EC.2.5.- Utiliza el diálogo para resolver los conflictos que surgen en el medio familiar y con sus compañeros.	1
						X		X	X	EC.2.6.- Rechaza cualquier tipo de violencia como mecanismo para resolver los conflictos que se presenten en su entorno.	1
						X		X	X	EC.2.7.- Se responsabiliza de las tareas que se asignan en el entorno escolar.	1
						X		X	X	EC.2.8.- Participa en las actividades del grupo-clase y del centro educativo.	1
						X		X	X	EC.2.9.- Participa en la elaboración y cumplimiento de las normas de clase: convivencia, organización y funcionamiento.	1

funcionamiento (objetivo 2)											
3. Identificar los principios básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres. Este criterio valora el conocimiento sobre el nivel de respeto y aplicación social de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida	X X X X X X					X X X X X X		X X X X X X	X	EC.3.1.- Reconoce como un referente ético común los valores universales de respeto, tolerancia, igualdadé EC.3.2.- Reconoce los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. EC.3.3.- Reconoce los valores, derechos y deberes incluidos en la Constitución española: derecho a la vida, a la educación, al honor, a la intimidad… EC.3.4.- Interioriza los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación. EC.3.5.- Comprende y valora críticamente realidades o fenómenos sociales a partir del análisis de las causas, destacando aquéllos que provienen del contexto castellano-manchego. . EC.3.6.- Analizar y valora los estereotipos que interfieren en la valoración de otras personas EC.3.7.- Conoce, asume y valora positiva-mente los derechos que se derivan Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha,identifi-cando los valores que los fundamentan y aceptándolos como criterios para valorar éticamente tanto las conductas personales y colectivas como las realidades sociales.	2 2 2 2 2 2 2

real, particularmente si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho y de derecho que sufren las mujeres (objetivos 3 y 5)							X	X	X	EC.3.8.- Reconoce, especialmente, los derechos de las mujeres, valora la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechaza los estereotipos y los perjuicios que impliquen discriminación entre hombres y mujeres.	2
4. Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación que viven personas que pertenecen a una minoría por su origen, género, ideología, religión u orientación afectivo-sexual, entre otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio. Este criterio valora si el alumnado ante la presentación de un caso o situación simulada o real, reconoce la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales (objetivos 5 y 6)	X X X X					X	X X	X X	X X	EC.4.1.- Identifica la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como elemento enriquecedor de la convivencia y defiende la igualdad de derechos y de oportunidades de todas las personas. EC.4.2.- Rechaza situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia. EC.4.3.-Reconoce y valora la discriminación que sufren los inmigrantes en España y en Castilla-La Mancha. EC.4.4.-Reconoce, analiza y valora la desigualdad como fuente de discriminación y violencia. EC.4.5.- Analiza los estereotipos que interfie ren en la valoración de otras personas. EC.4.6.- Valora las emociones y los sentí- mientos experimentados ante situaciones de	2 2 2 2 2 2

										desigualdad, marginación y pobreza, analizando especialmente aquellas situaciones que tienen lugar en Castilla-La Mancha.	
5. Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y el Estatuto de Autonomía de Castilla-La Mancha y describir la organización, las funciones y la forma de elección de los órganos de gobierno municipal, autonómico y estatal. Este criterio valora el conocimiento del sistema político español, la organización, funciones y el funcionamiento de los principales órganos de gobierno, estatales, autonómico y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales (objetivo 6)			X X X X X			X X X X		X X X X	X X X X	EC.5.1.- Identifica y caracteriza diferentes formas e instituciones políticas y económica (el trabajo y la situación actual de los sectores económicos), especialmente en el ámbito castellano-manchego EC.5.2.-Identifica y valora los modos de organización del Estado español y sus principales instituciones. EC.5.3.- Identifica y valora los modos de organización y funcionamiento de la Comunidad Autónoma de Castilla-La mancha y sus principales instituciones EC.5.4.- Reconoce los principales órganos de gobierno de su municipio y el modo de elección democrática. EC.5.5.- Analiza e interioriza la manera de funcionamiento de una sociedad democrática. EC.5.6.-Participa en la elección del delegado de curso y del representante de los alumnos en el Consejo Escolar del Instituto.	3 3 3 3 3 3
6. Identificar los principales servicios públicos que								X	X	EC.6.1.-Valora la importancia de la participación en la vida política y todas las	3

deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y las ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable Este criterio valora si reconocen los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en le cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en le cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable (objetivo 7)									formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.	
			X					X	X	EC.6.2.- Asume los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado y la Comunidad Autónoma como garante de los servicios públicos.	3
	X							X	X	EC.6.3.-Reconoce y valora los principales servicios que prestan las administraciones públicas, estatales, autonómicas y municipales: carreteras, mobiliario urbano, recogida de basuraé	3
	X					X		X	X	EC.6.4.- Comprende que los servicios públicos los prestan las administraciones públicas mediante la contribución fiscal o impuestos.	3
	X		X					X	X	EC.6.5.- El alumnado conoce sus obligaciones en relación con la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.	3
	X		X					X	X	EC.6.6.- El alumnado conoce sus obligaciones en relación con el medio ambiente.	3

7. Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los principales problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos (objetivo 8)			X			X		X	X	EC.7.1.- Identifica y valora la pluralidad y la diversidad de las sociedades actuales como enriquecedora de la convivencia.	4
			X			X		X	X	EC.7.2.- Muestra respeto crítico por las costumbres y los modos de vida de poblaciones distintas a la propia.	4
			X	X		X		X	X	EC.7.3.- Interioriza y valora las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad.	4
			X	X				X	X	EC.7.4.- Localiza los principales problemas de convivencia que se producen en el medio urbano: racismo, tribus urbanas, botellóné	4
	X		X					X		EC.7.5.- Reconoce y asume las actuaciones que puede realizar para mejorar los problemas de convivencia que se producen en su entorno.	4
			X	X		X		X	X	EC.7.6.- Expone opiniones argumentadas a lo largo de un debate sobre noticias relacionadas con los elementos que forman parte del patrimonio común de los castellano-manchegos.	4

8. Identificar las características de la globalización y el papel que desempeñan en ella los medios de comunicación, reconocer la relación que existe entre el modo de vida de la sociedad en la que vive el/la alumno/a y la vida de las personas de otras partes del mundo. Este criterio valora el nivel de análisis del alumnado sobre el papel de la información y la comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, si comprende las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y si manifiestan actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos (objetivo 8).	X		X					X	X	EC.8.1.- Conoce la pluralidad social, las dimensiones de la globalización y las implicaciones que de ellas se derivan para los ciudadanos.	4
			X				X	X	X	EC.8.2.- Desarrolla actitudes de defensa y respeto del medio ambiente y reflexiona en grupo sobre los problemas medioambientales que las actividades humanas producen en los ecosistemas	4
	X		X				X	X	X	EC.8.3.- Aprende a tomar decisiones reflexionadas, a responsabilizarse de ellas y a asumir las consecuencias	4
	X		X			X	X	X	X	EC.8.4.- Argumenta por escrito la opinión personal sobre una realidad o un tema de actualidad controvertido que afecta a toda la sociedad.	4
						X		X	X	EC.8.5.- Manifiesta actitudes de solidaridad de grupos desfavorecidos.	4
						X		X	X	EC.8.6.- Muestra actitudes críticas ante el consumismo excesivo y los fenómenos de especulación de la sociedad contemporánea y su repercusión en los países en vías de desarrollo.	4
9. Utilizar diferentes fuentes	X			X		X	X	X	X	EC.9.1.- Expresa las ideas propias con	5

de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones tanto de carácter local como global. Este criterio valora el uso que el alumnado hace de las técnicas del debate. Si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, considera las distintas posiciones y alternati-vas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, presentando las conclusiones de forma oral y escrita. (objetivo 9).	X X X X X			X X X X X		X X X X X	X X X	X X X X X	X X X X X	corrección y con coherencia, utilizando diversas fuentes de información para documentarse. EC.9.2.- Acepta puntos de vista diferentes sobre una misma cuestión, siempre que estén suficientemente fundamentados. EC.9.3.- Argumenta por escrito la opinión personal sobre una realidad o un tema de actualidad controvertido que afecta a toda la sociedad. EC.9.4.- Expone opiniones argumentadas a lo largo de un debate sobre noticias relacio-nadas con los elementos que forman parte del patrimonio común de los castellano-manchegos. EC.9.5.- Desarrolla las habilidades comunicativas y las sociales, y participa en actividades de grupo con una actitud solidaria y tolerante. EC.9.6.-Considera las distintas posiciones y alternativas en el desarrollo de un debate sobre un problema social y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico	5 5 5 5 5
10. Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la						X X		X X	X X	EC.10.1.- Tomar decisiones reflexionadas, se responsabiliza de ellas y asume las consecuencias. EC.10.2.- Analiza e interpreta conflictos como huelgas, ®tnicosé utilizando el di§logo y el arbitraje para resolverlos.	5 5

participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos. Este objetivo valora si conoce los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo se pretende comprobar si el alumnado reflexione y asume el papel vital que tiene la participación humanitaria y la presencia de las organizacio-nes no gubernamentales para mitigar las derivaciones negativas de los conflictos (objetivo 9)	X							X	X	EC.10.3.- Reconoce los principales conflictos sociales y morales del mundo actual, analiza sus causas y efectos.	5
						X		X	X	EC.10.4.- Desarrolla una actitud crítica ante la información y los modelos que trasmiten los medios de comunicación, asi como las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad,	5
	X					X		X	X	EC.10.5.- Relaciona los conflictos armados y el subdesarrollo.	5
						X		X	X	EC.10.6.- Valorar las acciones de las organizaciones internacionales encaminadas a la consecución de la paz, la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.	5
						X		X	X	EC.10.7.- Valora las acciones humanitaria que realizan las ONGs y los Estados para mitigar los efectos de los conflictos armados.	5

TOTAL: 66 INDICADORES (42 ESPECÍFICOS Y 24 TRANSVERSALES)

Tabla nº37

Fuente: Elaboración propia

9.3.5.- Lengua Extranjera

INDICADORES DE LENGUA EXTRANJERA

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1.- Comprender la idea general y las informaciones específicas más relevantes de textos orales emitidos cara a cara o por medios audiovisuales sobre asuntos cotidianos, si se habla despacio y con claridad. Este criterio quiere valorar la capacidad para comprender la idea general y detalles específicos de exposiciones breves y conversaciones sobre temas familiares. Asimismo se pretende medir la capacidad para comprender la idea general de textos orales procedentes de los medios de comunicación con pronunciación estándar. **(Listening) (OBJ:1)**	X			X		X			X	I.1.1.- Escucha y comprende mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones, conversaciones, textos informativos adaptados para obtener de ellos información global y específica.	3
	X									I.1.2.-Desarrolla las estrategias básicas para apoyar la comprensión oral: uso de contexto visual y no verbal y los conocimientos previos sobre el tema o la situación.	3
	X					X				I.1.3.- Infiere los significados de información mediante la interpretación de elementos contextuales.	3
	X									I.1.4.- Distingue la información requerida de la secundaria	3
	X									I.1.5.- Identifica los rasgos que distinguen el código oral.	3
	X									I.1.6.- Transmite la información esencial sobre lo que ha escuchado	3
	X				X					I.1.7.- Lee de forma comprensiva y autónoma textos relacionados con la unidad didáctica.	3

	X									I.1.8.- Distingue las ideas principales y secundarias de un texto.	3
2. Comunicarse oralmente participando en conversaciones y en simulaciones sobre temas conocidos o trabajados previamente, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la continuidad de la comunicación y produciendo un discurso comprensible y adecuado a la intención de comunicación. Se evalúa la capacidad para desenvolverse en situaciones interactivas que suponen la integración de la comprensión y de la expresión. Las conversaciones se darán en situaciones de dos tipos: las habituales de clase (pedir información y aclaración, pedir permiso, trabajar en grupo, etc.) y las creadas por el docente (juegos, simulaciones, juegos de rol, comunicación a través de las	X X X X X X X			X		X X X X X X				I.2.1.- Interactúa oralmente en situaciones reales con progresiva autonomía, eficacia y complejidad de las expresiones utilizadas. I.2.2.- Produce textos orales con progresiva autonomía, eficacia y complejidad basados en modelos y estructuras lingüísticas conocidas. I.2.3.- Desarrolla las estrategias básicas para apoyar la expresión oral: uso de contexto visual y no verbal y los conocimientos previos sobre el tema o la situación. I.2.4.- Planifica la emisión de mensajes, considerando la intención comunicativa, la situación de comunicación y los interlocutores. I.2.5.- Negocia los significados en la comunicación, desarrollando estrategias que ayuden a comunicar con éxito, manteniendo un equilibrio entre la corrección formal, la fluidez, el uso del vocabulario y la pronunciación en lengua extranjera. I.2.6.- Participa en conversaciones y simulaciones con el compañero o compañera. I.2.7.- Practica el inglés en situaciones reales.	1 1 1 1 1 1 2

tecnologías de la información y la comunicación, etc.). Los mensajes pueden ser todavía titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido, siempre que el mensaje sea comprensible. **(Speaking) (OBJ:2,8)**						X				I.2.8.- Practica la pronunciación.	2
3. Reconocer la idea general y extraer información específica de textos escritos adecuados a la edad, con apoyo de elementos textuales y no textuales, sobre temas variados y otros relacionados con algunas materias del currículo. Evalúa la capacidad para comprender textos escritos de carácter interpersonal como correspondencia, anuncios, folletos diversos, narraciones, artículos de revistas juveniles, páginas Web, letras de canciones, etc., aplicando estrategias de lectura como la inferencia de significados por el contexto, o los conocimientos transferidos de las lenguas que conoce o vinculados a otras materias del currículo. También se	X X X X X X			X X X		X X	X X			I.3.1.- Lee y comprende textos escritos en soporte papel y digital de progresiva complejidad, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, como textos informativos, narraciones, descripciones etc adaptados para obtener de ellos información global y específica. I.3.2.- Reconoce los distintos tipos de textos que se le presentan. I.3.3.- Usa progresivamente las estrategias de lectura: uso del contexto visual y verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación. I.3.4.- Identifica la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas, con y sin la utilización de diccionarios. I.3.5.-Escucha de manera comprensiva diálogos en los que se pide y se facilita información personal. I.3.6.-Identifica y pronuncia correctamente de	2 2 2 2 2 2

evalúa la capacidad para leer textos, en soporte papel o digital, de una cierta extensión, recurriendo al diccionario de forma espontánea cuando resulte difícil la comprensión global del argumento por desconocimiento de alguna palabra clave, y demostrando su comprensión a través de actividades lingüísticas y no lingüísticas **(Reading) (OBJ:3,9)**										las formas contraídas y de las débiles.	
4. Redactar textos breves en diferentes soportes utilizando las estructuras, las funciones y el léxico adecuados, así como algunos elementos básicos de cohesión, a partir de modelos, y respetando las reglas elementa- les de ortografía y de puntua- ción. Evalúa la capacidad para expresar por escrito, en soporte papel o digital, de forma comprensible para el lector, descripciones sobre acontecimientos y actividades cotidianas y familiares, narraciones sobre experiencias personales,	X X X X X			X X X X		X X X	 X		X X X	I.4.1.- Redacta textos propios sobre distintas situaciones de comunicación, progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, con diversas intenciones comunicativas. I.4.2.-Utiliza tecnologías de la información y la comunicación para producir textos y presentaciones y para transmitir información. I.4.3.- Utiliza las estrategias básicas de la producción de textos a partir de modelos analizados. I.4.4.- Produce textos que progresivamente contienen elementos de coordinación y subordinación. I.4.5.-Usa la creatividad personal a la hora de producir textos escritos a partir de modelos dados.	4 4 4 4 4

planes y proyectos, cartas, postales, formularios, y correos electrónicos de forma guiada. Se valorará también la presentación clara, limpia y ordenada, en soporte papel o digital. **(Writing) (OBJ:4)**	X X				X X					I.4.6.-Usa correctamente los conectores como and, but y because. I.4.7.-Usa correctamente los signos de puntuación y las mayúsculas	4 4
5. Utilizar el conocimiento de algunos aspectos formales del código de la lengua extranjera (morfología, sintaxis y fonología), en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de auto aprendizaje y de auto-corrección de las producciones propias y para comprender mejor las ajenas. A través de este criterio se apreciará la capacidad de alumnos y alumnas para aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico, al usar los aspectos sonoros, de ritmo, entonación y organización de la lengua en actividades diversas, y para reflexionar sobre la necesidad de la corrección formal que	X X X X X X		X			X X X	X		X	I.5.1.- Identifica elementos morfológicos básicos y habituales en el uso de la lengua y de usar expresiones comunes de frases hechas y de léxico relativo a contextos concretos y cotidianos. I.5.2.- Aplica las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua extranjera, su forma y uso y las aplica. I.5.3.- Pronuncia de manera cuidada, con ritmo, entonación y acentuación adecuadas tanto en la interacción oral como en la lectura en voz alta. I.5.4.- Utiliza el vocabulario de cada unidad didáctica adecuadamente. I.5.5.-Utiliza adecuadamente la gramática de cada unidad didáctica. I.5.6.- Usa adecuadamente el verbo to be presente simple, there is, there are, presente continuo en contraste con presente simple, pasado simple, pasado continuo, genitivo sajón, pronombres personales y determinantes	6 6 6 6 6 6 6

hace posible la comprensión tanto de sus propias producciones como de las ajenas										posesivos, verbos modales.	
6. Usar de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información, producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones persona- les, mostrando interés por su uso. Evalúa si se utilizan las estrategias básicas que favorecen el proceso de aprendizaje como: la capacidad de ir valorando los progresos, la reflexión sobre cómo aprende uno mismo más y mejor, la incorporación y aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje; la utilización de formas diversas para almacenar, memorizar y revisar el léxico; el uso correcto del diccionario para identificar la acepción adecuada al contexto; el uso de recursos bibliográficos, informáticos y digitales para	X X X X X X			X X	X X	X			X X	I.6.1.- El alumno, dentro de su nivel, utiliza los distintos instrumentos que se pongan a su alcance para acceder a informaciones nuevas y de esa manera conocer otras culturas y formas de vivir diferentes. I.6.2.- Valora la lengua extranjera como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países. I.6.3.- Usa apropiadamente las fórmulas lingüísticas (cortesía, acuerdo, discrepancias etc) asociadas a situaciones concretas de comunicación. I.6.4.- Valora la lengua extranjera como forma de acceder a la comunicación con otras personas que aprenden la misma lengua extranjera. I.6.5.-Usa páginas web para buscar información concreta, que le sirva para utilizarla en proyectos y trabajos de clase. I.6.6.- Muestra autonomía, eficacia y responsabilidad al seleccionar y hacer uso de la información y sus fuentes. I.6.7.-Participa en la actividad propuesta de pen-pals.	5 5 5 5 5 5 5

recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula. **(Use of English) (OBJ:6)**											
7. Identificar, utilizar y poner ejemplos de algunas estrategias utilizadas para progresar en el aprendizaje. Valoramos con este criterio la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de comunicación y de aprendizaje, en actividades habituales de aula y para establecer relaciones personales. Las comunicaciones que se establezcan versarán sobre temas familiares previamente trabajados y se realizarán a partir de modelos. También se tendrá en cuenta la actitud hacia la lengua extranjera, los intentos por utilizarla y si se valora la diversidad lingüística como elemento enriquecedor. **(Use of English) (OBJ:7)**	X X X X X X			X X		X X X X X		X X	X X X	I.7.1.- Usa los diversos recursos que se ponen a su alcance para el aprendizaje y la autoevaluación de su propio progreso. I.7.2.- Demuestra atención a la corrección durante el aprendizaje de la lengua inglesa. I.7.3.- Muestra confianza en la propia capacidad para entender una lengua extranjera y valora el trabajo cooperativo. I.7.4.- Reflexiona sobre el propio aprendizaje, organización del trabajo, aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, autocorrección y autoevaluación. I.7.5.- Organiza el trabajo personal como estrategia para progresar en el aprendizaje. I.7.6.- Usa estrategias, recursos y técnicas de trabajo intelectual para aprender y ser consciente de sus propios conocimientos. I.7.7.- Elabora, presente y corrige el cuaderno de clase.	7 7 7 7 7 7
8. Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de los países y culturas donde se habla la lengua extranjera y	X				X		X	X		I.8.1.- Conoce costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, fomentando la tolerancia y el conocimiento de otras culturas a través del idioma.	8

mostrar interés por conocerlos. Este criterio pretende comprobar que se conocen algunos rasgos importantes del contexto sociocultural y geográfico de los países donde se habla la lengua extranjera y se muestra interés y aprecio por hábitos culturales distintos a los propios y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos. **(Attitude) (OBJ:8)**	X X X X X				X X	X	X X X X	X X	 X X	I.8.2.- Identifica las normas y comportamientos propios de pueblos y culturas que hablan la lengua extranjera. I.8.3.- Desarrolla las actitudes que ayuden a valorar la cultura propia a partir del contraste con otras. I.8.4.- Muestra una actitud positiva hacia la materia y un buen comportamiento en clase. I.8.5.- Participa diariamente en clase I.8.6.- Realiza las tareas que se le proponen I.8.7.-Se esfuerza y se interesa por conseguir los objetivos previstos para el presente curso.	8 8 8 8 8 8
9. Utilizar la lectura y la escritura en tiempo de ocio. Se valora el uso habitual que el alumnado hace de la lectura o de la escritura en su tiempo de ocio a través de las demandas que realiza el profesor o de la receptividad con que recibe las distintas iniciativas de animación a la lectura **(Reading) / (Writing) (OBJ:9)**	X X X			X X X		X	X X			.I.9.1.- Lee y comprende textos escritos en soporte papel y digital de progresiva complejidad, adaptados a la competencia lingüística del alumnado, como textos informativos, narraciones, descripciones etc adaptados para obtener de ellos información global y específica. I.9.2.-Reconoce los distintos tipos de textos que se le presentan. I.9.3.- Usa progresivamente las estrategias de lectura: uso del contexto visual y verbal y de los conocimientos previos sobre el tema o la situación.	9 9 9

	X			X						I.9.4.- Identifica la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas, con y sin la utilización de diccionarios.	9
	X					X	X		X	I.9.5.- Participación en el Pasaporte de Lectura	9

TOTAL: 61 INDICADORES (44 ESPECÍFICOS Y 17 TRANSVERSALES)

Tabla nº 38

Fuente: Elaboración propia

9.3.6.- Lengua Castellana y Literatura

INDICADORES DE LENGUA Y LITERATURA

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1. Reconocer, junto al propósito y la idea general, ideas, hechos o datos relevantes en textos orales de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado y en el ámbito académico; captar la idea global y la relevancia de informaciones oídas en radio o en TV y seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje.	X		X							LC.1.1.. Parafrasea y expone el contenido general y datos significativos de noticias, crónicas, y textos expositivos, explicativos y argumentativos orales de carácter divulgativo.	1
	X		X							LC.1.2.- Sigue instrucciones orales para realizar tareas constituidas por una secuencia de más de tres actividades.	1
	X		X			X				LC.1.3.- Resume oralmente o por escrito presentaciones breves, estructuradas con claridad y con un registro divulgativo, relacionadas con temas académicos.	1
	X		X							LC.1.4.-Expone oralmente información sobre un tema de su interés próximo a su experiencia directa siguiendo un guión previo, seleccionando los datos más relevantes y presentando la información n con orden y claridad, todo ello teniendo en cuenta al oyente.	2
	X		X	X						LC.1.5.- Usa medios audiovisuales y las TIC como apoyo de exposiciones orales y escritas.	2
	X		X						X	LC.1.6.- Lee en voz alta con fluidez textos escritos.	2

2. Realizar exposiciones orales sencillas sobre temas próximos a su entorno que sean del interés del alumnado, con la ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.	X			X	X			X		LC.2.1.- Utiliza las reglas generales de: a) acentuación (diptongos, hiatos y usos más frecuentes de tilde diacrítica); b) ortografía (en verbos irregulares); y c) puntuación (usos de la coma, del punto, y los signos del diálogo).	1
	X			X	X			X		LC.2.2.- Usa en la composición de textos: a) los conectores textuales de orden, explicación y contraste; b) los mecanismos de referencia interna gramaticales y léxicos (elipsis e hiperónimos de significado concreto); c) la deixis personal, temporal y espacial; d) el significado contextual de las modalidades de la oración; e) los valores del presente de indicativo y del modo subjuntivo; f) la expresión de un mismo contenido mediante diferentes esquemas sintácticos; y g) empleo de construcciones de participio y de gerundio.	1
	X			X	X				X	LC.2.3.- Responde correctamente a preguntas sencillas, orales y/o escritas, sobre el contenido de los libros de lectura obligatoria prescritos por la Programación.	8
	X			X	X			X		LC.2.4.-Identifica situaciones en las que se usa el lenguaje en forma discriminatoria en diferentes manifestaciones.	8

3. Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales propios a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.	X					X		X		LC.3.1.- Identifica el tema y el propósito comunicativo de un texto escrito.	2
	X					X		X		LC.3.2.- Identifica y distingue entre ideas principales y secundarias de un texto escrito.	2
	X									LC.3.3.- Distingue las partes que conforman la estructura interna de un texto escrito.	2
	X					X				LC.3.4.- Obtiene informaciones concretas en textos escritos de diversas fuentes localizadas en uno o varios párrafos del texto.	2
	X							X		LC.3.5.- Sigue instrucciones sencillas en actividades propias del ámbito personal y relacionadas con tareas de aprendizaje.	2
	X			X					X	LC.3.6.- Aplica técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.	2
	X					X				LC.3.7.- Resume narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original.	2
	X									LC.3.8.- Aplica la terminología gramatical básica prevista en los contenidos.	2
	X			X				X		LC.3.9.- Utiliza críticamente los procesadores de textos, bases de datos, el correo electrónico y la navegación por diversas páginas web relevantes, para la investigación y/o la realización de trabajos sencillos.	2
	X			X				X		LC.3.10.- Realiza, mediante el uso correcto de las TIC, trabajos de acuerdo con unas pautas	2

4. Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.	X X X X		X X X X	X X X		 X			X	LC.4.1.- Compone explicaciones y exposiciones sencillas propias del ámbito académico. LC.4.2.- Manifiesta interés en planificar los textos y en revisarlos hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. LC.4.3.- Presenta correctamente los textos escritos (y/o manifiesta interés y esfuerzo por conseguirlo), tanto en soporte papel como digital, con respecto a las normas ortográficas y tipográficas. LC.4.4.- Responde correctamente a preguntas sencillas, orales y/o escritas, sobre el contenido de los libros de lectura obligatoria prescritos por la Programación.	12 12 12
5. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.	X X X		X X X			X X X	X X		X	LC.5.1.- Realiza trabajos escritos de acuerdo con unas pautas dadas en los que demuestra una lectura efectiva de los libros prescritos, de forma clara, ordenada y coherente. LC.5.2.- Muestra interés por la lectura y la escritura creativa como fuente de placer y de enriquecimiento personal. LC.5.3.- Reconoce en un texto literario su género, y evalúa su contenido, estructura, uso del lenguaje, punto de vista del autor y el sentido general de la obra. LC.5.4.- Emite una opinión personal sobre los	1 3 6

	X X X		X X X			X X X			X X	aspectos más y/o menos apreciados de una obra literaria leída, y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias. LC.5.5.- Compone textos de intención literaria (relato breve y poema con ciertas características rítmicas o retóricas), imitando modelos utilizados en clase, y manifestando una actitud positiva hacia el carácter de dichos textos. LC.5.6.- Realiza transformaciones en textos literarios utilizados en clase, con un propósito determinado, demostrando los conocimientos adquiridos.	7 8 9
6. Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.	X X					X X				LC.6.1. Comprende la terminología gramatical básica prevista en los contenidos. LC.6.2.- Obtiene información gramatical de carácter general en los diccionarios escolares otras obras de consulta.	3 7
7. Manejar principios fundamentales del funcionamiento de los procesadores de textos y utilizarlos en trabajos sencillos de investigación, utilizando los medios informáticos complementarios (Internet, bases de datos, CD-Roms, procesadores de textos, etc.).	X X		X X	X X		X X	X X		X X	LC.7.1.- Realiza trabajos escritos de acuerdo con unas pautas dadas en los que demuestra una lectura efectiva de los libros prescritos, de forma clara, ordenada y coherente. LC.7.2.- Redacta textos (narrativos ï noticias y crónicas breves- expositivos propios del ámbito académico, y textos propios del ámbito público ï cartas y correos electrónicos de solicitud-) con una organización clara ï reflejada en un guión elaborado previamente-, y enlazando oraciones en una secuencia lineal cohesionada.	2 2

8. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.	X X X X			X X	 X X	X	 X 	X X	X X 	. LC.8.1.- Reconoce los recursos retóricos más comunes. LC.8.2.- Responde correctamente a preguntas sencillas, orales y/o escritas, sobre el contenido de los libros de lectura obligatoria prescritos por la Programación. LC.8.3.- Valora en una obra el uso del lenguaje y el punto de vista del autor. LC.8.4.- Relaciona el contenido de una obra con la propia experiencia	3 5 12 12
9. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad	X X X X		X X X	 X 			X X X		 X X	LC.9.1.- Reconoce las características de los géneros literarios y de los subgéneros más frecuentes LC.9.2.-. Valora y respeta la riqueza cultural que aportan las distintas lenguas constitucionales. LC.9.3.- Aplica los géneros literarios para valorar textos breves. LC.9.4.- Valora textos literarios breves según la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.	9 11 12 12

de los recursos retóricos en el texto.											
10. Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos.	X				X	X	X	X		LC.10.1.- Realiza transformaciones de textos leídos individualmente de antemano	4
	X				X		X	X		LC.10.2.- Realiza transformaciones en textos comentados en el aula.	5
	X				X		X	X	X	LC.10.3.- Compone textos en soporte papel tomando como modelo textos literarios leídos individualmente de antemano.	10
	X				X		X	X	X	LC.10.4.- Compone textos en soporte papel tomando como modelo textos literarios comentados en el aula.	11
	X			X	X		X	X	X	LC.10.5.- Compone textos en soporte digital tomando como modelo textos leídos individualmente de antemano.	12
	X			X	X		X	X	X	LC.10.6.- Compone textos en soporte digital, tomando como modelo textos literarios comentados en clase.	12
11. Identificar y valorar las distintas lenguas que se hablan en España a través del conocimiento de autores	X			X		X		X		LC.11.1.- Identifica las lenguas constitucionales, así como los territorios en los que se hablan, y sus rasgos formales básicos. LC.11.2.- Valora las distintas lenguas	4

y obras literarias.	X X X			 X X	X		X X	 X	X	constitucionales que se hablan en España. LC.11.3.- Identifica a algunos autores y obras escritas en alguna lengua constitucional diferente del castellano. LC.11.4.- Realiza la lectura en castellano de alguna obra literaria escrita en lengua cooficial.	4 5 5
12. Utilizar la lectura y la escritura en su tiempo de ocio.	X X X X		X X X X	X X X X	X X X X	X X X	X X 	 X X	 X 	LC.12.1.- Responde correctamente a preguntas sencillas, orales y/o escritas, sobre el contenido de los libros de lectura leídos durante el curso escolar. LC.12.2.- Realiza trabajos escritos de acuerdo con unas pautas dadas en los que demuestra una lectura efectiva de los libros leídos, de forma clara, ordenada y coherente. LC.12.3.- Muestra interés por la lectura y la escritura creativa como fuente de placer y de enriquecimiento personal. LC.12.4.- Resume narraciones y exposiciones sencillas, reconstruyendo los elementos básicos de los libros leídos en le curso escolar.	4 4 10 10
13. Poner en práctica estrategias de análisis de textos que eviten su uso como fuente de discriminación.	X X X		X X 	X X X	 X 	X X	 X	X 	 X 	LC.13.1.- Parafrasea y expone el contenido general y datos significativos de noticias, crónicas, y textos expositivos, explicativos y argumentativos orales de carácter divulgativo. LC.13.2.- Expone oralmente información sobre un tema de su interés próximo a su experiencia directa siguiendo un guión previo, seleccionando los datos más relevantes y presentando la información con orden y claridad, todo ello teniendo en cuenta al oyente. LC.13.3.- Obtiene informaciones concretas en textos escritos de diversas fuentes localizadas en	1 2 2

	X X			X X	X X	X X			X	uno o varios párrafos del texto. LC.13.4.- Resume narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original. LC.13.5.- Utiliza críticamente los procesadores de textos, bases de datos, el correo electrónico y la navegación por diversas páginas web relevantes, para la investigación y/o la realización de trabajos sencillos.	2 2

TOTAL: 61 INDICADORES (35 ESPECÍFICOS Y 26 TRANSVERSALES)

Tabla nº 39

Fuente: Elaboración propia

9.3.7.- Matemáticas

INDICADORES DE MATEMÁTICAS

CRITERIO DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1.- Identificar elementos matemáticos presentes en la realidad y aplicar los conocimientos matemáticos adquiridos en situaciones cotidianas. **Este criterio valora si el alumnado es competente** para interpretar la realidad en términos matemáticos, formular sus propios problemas y utilizar el razonamiento para analizar situaciones cotidianas (objetivo 1). 3		X X X	 X							MT.1.1.-Interpreta mapas y planos hechos a escala, calculando longitudes reales a partir de longitudes en el plano y a la inversa. MT.1.2.-Identifica relaciones de proporcionalidad geométrica entre segmentos y figuras y obtiene la razón de semejanza entre ellas. MT.1.3.-Interpreta fenómenos del entorno cotidiano, presentados de forma gráfica, a partir del estudio de sus características locales y globales (monotonía, continuidad, puntos de corte y extremos) y extrae conclusiones	3 3 9
2.- Utilizar números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información y resolver problemas relacionados con la vida diaria. Este criterio valora la		X X X X								MT.2.1.-Identifica el opuesto y el valor absoluto de un número entero. MT.2.2.-Realiza operaciones combinadas sin paréntesis con números enteros presentes en el entorno del alumno respetando la jerarquía de las operaciones. MT.2.3.-Realiza operaciones combinadas con números enteros eliminando previamente los paréntesis y respetando la jerarquía de las operaciones. MT.2.4.-Identifica y calcula la potencia de un número entero como el producto repetido de factores iguales y	1 1 1 1

competencia para identificar y emplear los números y las operaciones siendo consciente de su significado y propiedades, elegir la forma de cálculo apropiada (mental, escrita o con calculadora) y estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. Entre las operaciones a las que se refiere este criterio deben considerarse incluidas las potencias de exponente natural. Adquiere especial relevancia evaluar el uso de diferentes estrategias que permitan simplificar el cálculo con fracciones, decimales y porcentajes, así como la habilidad para aplicar esos cálculos a una amplia variedad de contextos (objetivo 1). 18										reconociendo el significado del exponente y la base entera en una potencia	
		X								MT.2.5.-Aplica correctamente las propiedades de las potencias en los números con base entera y exponente positivo	1
		X								MT.2.6.-Estima la raíz cuadrada de cualquier número por exceso y por defecto y aproxima su valor teniendo en cuenta los cuadrados perfectos.	1
		X								MT.2.7.-Utilizar las potencias de base 10 a la hora de expresar números grandes.	1
		X								MT.2.8.-Realiza satisfactoriamente sumas y restas con fracciones presentes en el entorno del alumno.	2
		X								MT.2.9.-Realiza satisfactoriamente operaciones combinadas sin paréntesis con fracciones respetando la jerarquía de las operaciones.	2
		X								MT.2.10.-Realiza satisfactoriamente operaciones combinadas con fracciones respetando la jerarquía de las operaciones.	2
		X					X			MT.2.11.-Simplifica fracciones y comprueba la coherencia de los resultados obtenidos en los diferentes problemas que se le plantean	2
		X								MT.2.12.-Aproxima números decimales del entorno cotidiano por redondeo a diferentes órdenes de unidades	2
		X								MT.2.13.-Obtiene la fracción generatriz de un número decimal exacto y periódico	2
	X	X	X				X			MT.2.14.-Relaciona y aplica un porcentaje con su fracción simplificada y con su número decimal asociado	3
	X	X	X				X			MT.2.15.-Resuelve situaciones problemáticas relacionadas con la vida real del alumno en las que se utilizan operaciones con números enteros.	1
		X								MT.2.16.-Resuelve situaciones problemáticas relacionadas con la vida real del alumno en las que se utilizan operaciones con fracciones y decimales	2

	X X	 X X	X X				X X			MT.2.17.-Resuelve situaciones problemáticas relacionadas con el entorno del alumno en las que se produzcan disminuciones o aumentos porcentuales. MT.2.18.-Plantea y resuelve problemas sencillos por métodos algebraicos comprobando la coherencia de los resultados	3 4
3.- Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica y utilizarlas para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana. Este criterio valora la competencia para identificar, en diferentes contextos, una relación de proporcionalidad entre dos magnitudes. Se trata asimismo de utilizar diferentes estrategias (empleo de tablas, obtención y uso de la constante de proporcionalidad, reducción a la unidad, etc.) para obtener elementos desconocidos en un problema a partir de otros conocidos en situaciones de la vida real en las que existan relaciones de proporcionalidad (objetivo 1).	X X X	X X X X	 X X		 X		 X X			MT.3.1.-Distingue si dos razones forman o no proporción y establece la constante de proporcionalidad de dos magnitudes que estén relacionadas proporcionalmente. MT.3.2.-Dada una relación de proporcionalidad a través de una tabla de valores, obtiene la gráfica y la fórmula correspondiente. MT.3.3.-Aplica la regla de tres compuesta a problemas sencillos conectados con la realidad del alumno MT.3.4.-Utilizar diferentes estrategias (tablas, constante de proporcionalidad o reducción a la unidad) para resolver situaciones de la vida real en las que aparezcan relaciones de proporcionalidad directa o inversa.	3 3 3 3
4.-Utilizar el lenguaje algebraico para simbolizar, generalizar e incorporar el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer	X	X X	X							MT.4.1.-Expresa situaciones relacionadas con su entorno en lenguaje matemático con la finalidad de generalizar expresiones y simbolizar relaciones. MT.4.2.-Identifica los elementos de un monomio y determina varios monomios semejantes a él	4 4

grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas. Este criterio valora la competencia para utilizar el lenguaje algebraico para generalizar propiedades sencillas y simbolizar relaciones, así como plantear ecuaciones de primer grado para resolverlas por métodos algebraicos y también por métodos de ensayo y error. Se pretende evaluar también la capacidad para poner en práctica estrategias personales como alternativa al álgebra a la hora de plantear y resolver los problemas. Asimismo se ha de procurar valorar la coherencia de los resultados (objetivo 1). 14		X X X X X X X X X					X			MT.4.3.-Realiza sumas, restas, multiplicaciones y divisiones con monomios. MT.4.4.-Obtiene el valor numérico y el grado de una expresión algebraica (polinomio) cualquiera presente en otras materias MT.4.5.-Realiza sumas y restas sencillas con polinomios, así como la multiplicación de un factor y un polinomio MT.4.6.-Realiza multiplicaciones sencillas con polinomios e identifica las pautas para calcular identidades notables sencillas MT.4.7.-Extrae factor común en expresiones algebraicas sencillas MT.4.8.-Diferencia entre una identidad y una ecuación, así como identifica y comprueba si un valor es solución de una ecuación, estableciendo ecuaciones equivalentes a una dada. MT.4.9.-Resuelve ecuaciones de primer grado sin paréntesis y sin denominadores MT.4.10.-Resuelve ecuaciones de primer grado con paréntesis y sin denominadores MT.4.11.-Resuelve ecuaciones de primer grado sin paréntesis y con denominadores MT.4.12.-Resuelve ecuaciones de primer grado con paréntesis y denominadores MT.4.13.-Resuelve ecuaciones incompletas de segundo grado MT.4.14.-Resuelve ecuaciones completas de segundo grado	4 4 4 4 4 5 5 5 5 5 5
5.- Estimar y calcular longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos con una precisión	X	X X	X							MT.5.1.-Realiza cambios de unidades de medida de ángulos o tiempo y pasa de forma compleja a incompleja o viceversa MT.5.2.-Utiliza el teorema de Thales y los criterios de semejanza de triángulos para obtener medidas	6 6

acorde con la situación planteada y comprender los procesos de medida, expresando el resultado de la estimación o el cálculo en la unidad de medida más adecuada. Este criterio valora la competencia para comprender y diferenciar los conceptos de longitud, superficie y volumen y seleccionar la unidad adecuada para cada uno de ellos. Se trata de comprobar, además, si se han adquirido las capacidades necesarias para estimar el tamaño de los objetos. Más allá de la habilidad para memorizar fórmulas y aplicarlas, este criterio pretende valorar el grado de profundidad en la comprensión de los conceptos implicados en el proceso y la diversidad de métodos que se es capaz de poner en marcha (objetivo 2). 12		X X X X X X X X X	X				X			sencillas en situaciones de la vida real. MT.5.3.-Utiliza las equivalencias entre las unidades del S.M.D. para efectuar cambios de unidades de áreas y volúmenes MT.5.4.-Utiliza las fórmulas de áreas para obtener magnitudes de figuras planas MT.5.5.-Halla el área de polígonos regulares y de figuras sencillas utilizando distintas técnicas, como la descomposición en figuras más simples. MT.5.6.-Reconoce, nombra, clasifica y describe los distintos poliedros y sus elementos MT.5.7.-Calcula la superficie y volumen de prismas, pirámides y troncos de pirámides MT.5.8.-Reconoce, nombra, clasifica y describe los distintos cuerpos de revolución y sus elementos. MT.5.9.-Reconoce el desarrollo de un cilindro, de un cono y de un tronco de cono. MT.5.10.-Calcula la superficie de un cilindro, de un cono y de un tronco de cono en ejemplos conectados con el mundo que nos rodea MT.5.11.-Conoce y aplica las fórmulas para el cálculo de la superficie de una esfera MT.5.12.-Calcula el volumen de un cilindro, de un cono, de un tronco de cono y de una esfera	6 6 7 7 7 7 7 8 8 8
6.- Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un	X	X X	X X		X		X			MT.6.1.-Representa gráficamente, utilizando las escalas adecuadas en los ejes, una situación real que viene dada a partir de una tabla de valores, de un enunciado o de una expresión algebraica sencilla MT.6.2.-Distingue entre las relaciones de proporcionalidad directa o inversa a partir de gráficas o	9 9

enunciado, obtener valores a partir de ellas y extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado. Este criterio valora el manejo de los mecanismos que relacionan los distintos tipos de presentación de la información, en especial el paso de la gráfica correspondiente a una relación de proporcionalidad a cualquiera de los otros tres: verbal, numérico o algebraico. Se trata de evaluar también la capacidad de analizar una gráfica y relacionar el resultado de ese análisis con el significado de las variables representadas (objetivo 3). 3		X	X		X					tablas que representan situaciones reales e interpreta la constante de proporcionalidad MT.6.3.-Representa gráficamente una situación real que viene dada por una tabla de valores, de un enunciado o de una expresión algebraica sencilla	9
7.- Formular las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoger, organizar y presentar datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas. Este criterio valora, en casos sencillos y relacionados con		X X X X X	X X	 X						MT.7.1.-Distingue entre población y muestra, y justifica el uso de esta última en estudios cercanos al entorno del alumno MT.7.2.-Distingue variables estadísticas cualitativas y cuantitativas (discretas y continuas). MT.7.3.-Elabora, analiza e interpreta tablas de frecuencias para datos simples. MT.7.4.-Calcula los parámetros de centralización media, moda y mediana y, a partir de ellos, realiza comparaciones y valoraciones en situaciones relacionados con el entorno del alumno. MT.7.5.-Elabora, analiza e interpreta los gráficos estadísticos más adecuados a la situación estudiada utilizando una hoja de cálculo.	10 10 10 10 10

su entorno, la competencia para desarrollar las distintas fases de un estudio estadístico: formular la pregunta o preguntas que darán lugar al estudio, recoger la información, organizarla en tablas y gráficas, hallar valores relevantes (media, moda, valores máximo y mínimo, rango) y obtener conclusiones razonables a partir de los datos obtenidos. También se pretende valorar la capacidad para utilizar la hoja de cálculo, así como para organizar y generar las gráficas más adecuadas a la situación estudiada (objetivo 4). 4		X	X	X						MT.7.6.-Utiliza la hoja de cálculo para obtener los parámetros de centralización y elaborar gráficos estadísticos.	10
8.- Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que	X X X X	X X X X X	X X X X X				X X X X			MT.8.1.-Resuelve situaciones problemáticas en las que se opere con medidas de ángulos o tiempo MT.8.2.-Utiliza el teorema de Pitágoras para obtener medidas en situaciones de la vida real MT.8.3.-Utiliza la relación entre áreas de figuras semejantes para obtener medidas en situaciones de la vida real. MT.8.4.-Resuelve problemas del mundo físico que impliquen la estimación y el cálculo de longitudes, áreas y volúmenes, con una precisión acorde con la situación planteada, expresando el resultado en la unidad de medida más adecuada MT.8.5.-Resuelve problemas del mundo físico que impliquen la estimación y el cálculo de longitudes,	5 6 6 7 8

se ha seguido en la resolución. Este criterio valora la forma de enfrentarse a tareas de resolución de problemas, para los que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución. Se evalúa desde la comprensión del enunciado a partir del análisis de cada una de las partes del texto y la identificación de los aspectos más relevantes, hasta la aplicación de estrategias de resolución, así como el hábito y las destrezas necesarias para comprobar la corrección de la solución y su coherencia con el problema planteado. Se trata de evaluar, asimismo, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo y valorar la capacidad de transmitir con un lenguaje suficientemente preciso, las ideas y procesos personales desarrollados, de modo que se hagan entender y entiendan a sus compañeros. También se pretende valorar su actitud positiva para	X X	X X X	X			X	X X X			áreas y volúmenes, con una precisión acorde con la situación planteada, expresando el resultado en la unidad de medida más adecuada MT.8.6.-Utiliza técnicas simples de resolución de problemas: análisis y comprensión del enunciado, representación, ensayo y error, secuenciación y resolución de un problema más sencillo. MT.8.7.-Comprueba la solución obtenida y analiza si tiene sentido. MT.8.8.-Presenta de una manera clara, ordenada y argumentada, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el proceso seguido y las soluciones obtenidas al resolver un problema.	6 6 6

realizar esta actividad de contraste (objetivo 5). 8											
9.- Emplear de manera autónoma y con sentido crítico los recursos tecnológicos en el trabajo habitual de matemáticas, en particular para realizar investigaciones y resolver problemas. Este criterio valora si el alumnado es competente para: utilizar racionalmente la calculadora científica y distintos programas informáticos adecuados para su nivel para resolver ecuaciones por tanteo, para el tratamiento de las funciones y sus gráficas, el tratamiento de datos estadísticos y su representación, para realizar autorregulaciones y correcciones . Asimismo se valora si reconocen sus limitaciones e interpretan los resultados que nos proporcionan (objetivo 6). 6		X X X X X		X X X X X			X X X X X			MT.9.1.-Maneja herramientas informáticas para identificar relaciones de proporcionalidad geométrica entre segmentos y figuras y obtiene la razón de semejanza entre ellas MT.9.2.-Construye una figura semejante a una dada según una determinada razón de semejanza mediante programas informáticos MT.9.3.-Utiliza herramientas informáticas para la composición, descomposición, intersección, truncamiento, dualidad, movimiento, deformación o desarrollo de poliedros para analizarlos u obtener otros. MT.9.4.-Utiliza programas informáticos para construir e interpretar gráficas MT.9.5.-Utiliza de forma adecuada y autónoma los recursos tecnológicos en el trabajo de matemáticas.	6 6 7 9 9
10.- Demostrar actitudes propias de la actividad matemática y valorar la		X X			X X		X X		X X	MT.10.1.-Persevera en la realización de las tareas diarias y en la búsqueda de soluciones a los problemas. MT.10.2.-Demuestra interés y una actitud positiva hacia	9 9

contribución de esta materia en el desarrollo científico y cultural de la sociedad. Este criterio valora la constancia, la flexibilidad, el rigor y la precisión que el alumnado demuestra en sus tareas y la valoración del papel de las Matemáticas en la sociedad y su visión como un camino en construcción (objetivo 7). 4		X X			X X		X X		X X	la materia. MT.10.3.-Usa adecuadamente los materiales y recursos didácticos. MT.10.4.-Actitud flexible y dialogante en situaciones problemáticas.	 9 9

TOTAL: 77 INDICADORES (69 ESPECÍFICOS Y 8 TRANSVERSALES)

Tabla nº 40

Fuente: Elaboración propia

9.3.8.- Música

INDICADORES DE MÚSICA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS									INDICADORES	U.D.
	CCL	CM	CIMF	TICD	CCA	CAA	CAIP	CSC	CE		
1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias. Este criterio valora la competencia del alumnado para relacionar las características que permiten situar en su contexto a una obra musical y demostrar una actitud abierta y respetuosa ante diferentes propuestas. La evaluación se realizará a partir de la audición de piezas musicales conocidas por el alumnado o, eventualmente, de otras con características muy similares que puedan identificarse con facilidad. También se valora el conocimiento del alumnado de la tradición musical de	X				X	X		X	X	M.1.1.-Relaciona las características que sitúan a una obra en un determinado contexto.	6
		X	X		X					M.1.2.- Diferencia entre consonancia y disonancia y conoce sus tipos.	3
		X			X	X		X		M.1.3.- Escucha con atención una obra y reconoce sus elementos constitutivos.	6
					X					M.1.4.- Describe los aparatos que intervienen en la producción de la voz y reconoce sus órganos principales.	4
			X		X						4
	X				X			X		M.1.5.- Distingue auditivamente voces y coros en una obra musical.	5
	X		X		X	X				M.1.6.- Identifica y clasifica auditiva y formalmente los distintos instrumentos musicales, según su familia y características.	5
	X				X					M.1.7.- Diferencia y conoce los distintos tipos de voz por sexo y tesitura.	5
	X				X	X			X	M.1.8.-Diferencia e identifica auditivamente las distintas agrupaciones instrumentales y los instrumentos que las forman.	
	X				X					M.1.9.- Identifica y diferencia las distintas agrupaciones vocales y las voces que las forman.	4
										M.1.10.- Describe y discrimina los instrumentos	

Castilla-La Mancha.	X X	X	X X		X	 X		X X	 X	utilizados en la música tradicional de uso generalizado y específico. M.1.11.- Diferencia el repertorio utilizado en cada una de las comunidades autónomas españolas. M.1.12.- Sitúa en un mapa las principales formas usadas en la música tradicional.	5 7
2. Identificar y describir, mediante el uso de distintos lenguajes (gráfico, corporal o verbal) algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada previamente en clase. Este criterio valora la competencia del alumnado para distinguir auditivamente algunas de las características relevantes de una obra musical y para expresar lo que ha reconocido a través de distintos lenguajes. El criterio se aplicará mediante la audición de diferentes ejemplos, explicitando previamente cuál o cuáles son los elementos que se han de	 X X	X X X X X X	X X		X X X X X X	X X X X X X		X X X X X X	X X X X	M.2.1.- Ordena las diferentes familias e instrumentos según su colocación habitual en la orquesta. M.2.2.- Reconoce la clasificación de géneros y subgéneros y musicales. M.2.3.- Acompaña canciones sencillas con acordes de tónica, dominante y subdominante. M.2.4.- Diferencia las escalas diatónica y cromática. M.2.5.- Enumera las características y funciones de la música popular en España. M.2.6.- Identifica y define el Romance y la Jota como repertorio de uso generalizado en todo el territorio español. M.2.7.- Reconoce y analizan formal y auditivamente los esquemas estructurales de composiciones sencillas.	5 6 1-7 3 7 7 6

identificar y describir.											
3. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición. Este criterio valor el grado de compresión de algunos de los signos y símbolos usados para representar la música y la utilización funcional de la lectura musical. Lo que se valora no es la capacidad para solfear, sino la destreza con	X	X X X X X X	X X X		X X X X X X		X X X	X	 X X X	M.3.1.- Conoce las figuras musicales y sus silencios. M.3.2.- Conoce las notas, las lee y entona en el pentagrama en clave de Sol en 2ª línea. M.3.3.- Identifica las notas utilizando las líneas adicionales. M.3.4.- Identifica e interpreta los términos de movimiento o tempo (agógicos). M.3.5.- Identifica e interpreta los términos de intensidad o matices (dinámica). M.3.6.- Reconoce y reproduce esquemas rítmicos de sencilla y de mediana dificultad con el cuerpo y/o con los instrumentos del aula. M.3.7.- Diferencia los distintos tipos de notación	2 1-7 1-7 1-7 1-7 1-7 1 2

que el alumnado se desenvuelve en la lectura una vez creada la necesidad de apoyarse en la partitura para interpretar una pieza musical o para seguir mejor una obra durante la audición.	X	X			X					(Diastemática-Alfabética).	
	X	X			X				X	M.3.8.- Conoce y ejecuta correctamente las distintas alteraciones musicales.	2
		X			X					M.3.9.- Conoce el nombre de los distintos grados de la escala y los clasifica según su importancia.	2
	X	X			X		X			M.3.10.- Interpreta correctamente los signos de repetición.	3
	X	X			X		X			M.3.11.- Analiza intervalos según diversas clasificaciones.	3
	X	X	X							M.3.12.- Reconoce los signos de prolongación.	3
		X			X			X		M.3.13.- Distingue, ordena y compara los distintos tipos de texturas.	
	X	X	X		X		X			M.3.14.- Interpreta y acompaña melodías sencillas con la flauta, láminas y/o instrumentos de pequeña percusión.	3
	X	X			X					M.3.15.- Aplica correctamente las líneas divisorias, según los diferentes compases.	3
										M.3.16.- Distingue entre tono y semitono y su distribución en las diferentes escalas.	

4. Elaborar un arreglo para una canción o una pieza instrumental utilizando apropiadamente una serie de elementos dados. Este criterio valora la competencia del alumnado para seleccionar y combinar distintos elementos musicales (patrones rítmicos y melódicos, ostinati, bordones,...) a fin de obtener un resultado adecuado en la elaboración de un arreglo sencillo para una pieza. Se partirá siempre de elementos previamente trabajados en el aula y se valorará tanto el proceso como los resultados*.*	X X X	X X X	X	X X	X X X	X X			X	M.4.1.- Selecciona y combina diferentes elementos musicales para realizar arreglos e improvisar en una pieza musical. M.4.2.- Realiza las tareas diarias. M.4.3.- Sabe utilizar distintos recursos informáticos para la creación musical. M.4.4.- Define la forma musical y conoce los elementos formales que la forman (frase, semifrase, motivo, cadencia,é)	6 1-7 6 6
5. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones. Este criterio intenta evaluar el grado de concienciación del alumnado ante las situaciones de contaminación acústica,	X X X	X X X X X	X X X X X		X X X X X	X X X X	X X X		 X X X	M.5.1.- Aplica la concienciación sobre la contaminación acústica. M.5.2.- Valora y aplica el silencio como parte fundamental de proceso musical. M.5.3.- Está atento y se concentra en clase. M.5.4.- Respeta las normas de convivencia en el aula y en el centro. M.5.5.- Reconoce las cualidades del sonido.	1-7 1-7 1-7 1-7 2 1-7

especialmente de aquellas provocadas por un uso inadecuado de la música y su capacidad para proponer soluciones originales y contribuir activamente al cuidado de la salud y a la conservación de un entorno libre de ruidos molestos**.**										M.5.6.- Es puntual.	
6. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada utilizando la terminología adecuada. Este criterio permite evaluar la competencia del alumnado para comparar y enjuiciar diferentes tipos de música. Al mismo tiempo, permite valorar la asimilación de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de dar opiniones o ñhablar de m½sicaò a partir del uso de la terminología apropiada.	X X X	X X X	X X X		X X X	X X	X	X	X X	M.6.1.- Tiene motivación, organiza su trabajo y se esfuerza por aprender. M.6.2.- Define instrumento musical y organología M.6.3.- Utiliza la terminología musical adecuada. M.6.4.- Reconoce y describe las agrupaciones instrumentales utilizadas en la música tradicional.	1-7 5 1-7 7 9 9
7. Utilizar con autonomía algunos de los recursos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	M.7.1.- Es limpio y ordenado en sus trabajos, cuaderno,é .	1-7

tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales. Este criterio valora el uso funcional de dispositivos electrónicos, audiovisuales e informáticos para la grabación y reproducción de audio y vídeo. No se trata de evaluar el grado de dominio técnico de estos recursos, sino de observar el interés y la disposición a utilizarlos de forma autónoma en aquellas actividades que lo requieren, así como la coherencia de su uso en relación a la finalidad pretendida.	X

conjunto y asumiendo distintos roles. Este criterio valora si el alumnado, independientemente del grado de desarrollo técnico alcanzado, participa activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, actuando indistintamente como cantante, instrumentista, bailarín, director, solista, etc., intentando concertar su acción con la del resto del conjunto y colaborando en la consecución de unos resultados que sean producto del trabajo en equipo.					X X X X	X X X X	X X X X	X X X X	X X X X	M.8.5.- Interpreta y acompaña melodías sencillas con la flauta, láminas y/o instrumentos de pequeña percusión. M.8.6.-Canta en grupo una pieza vocal. M.8.7.- Participa activamente con interés en el grupo instrumental y vocal. M.8.8.- Concierta su acción con la del resto del grupo según el papel que le ha tocado hacer y colabora en la consecución de los resultados producto del trabajo en equipo.	1-7 1-7 1-7 1-7

TOTAL: 60 INDICADORES (48 ESPECÍFICOS Y 12 TRANSVERSALES)

Tabla nº 41

Fuente: Elaboración propia

ñEl maestro, como profesional de la enseñanza, debe utilizar las nuevas tecnologías en su labor docente. Ayudan al profesor en la enseñanza. Deben plantearse como un complemento a otros recursos educativos y como un recurso educativo másò

Mª Luisa Sevillano García

CAPÍTULO 10.- LA CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS MEDIANTE EL PROGRAMA INFORMÁTICO iCOM 1.0: ANÁLISIS DE UN CASO

10.1.- INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS DE iCOM 1.0

El presente trabajo es una investigación aplicada y proyectiva. Estas características se refieren a la detección y propuesta de solución de un problema, en nuestro caso la problemática del proceso de calificación en los centros de secundaria, y la consecuente elaboración de un modelo que dé respuesta a dicho problema. El modelo sirve también para calificar las competencias básicas, cuestión compleja que no se suele afrontar en la praxis evaluadora de los departamentos de los centros y que consideramos es la principal innovación de este trabajo.

El modelo de calificación de las competencias que hemos desarrollado va acompañado de un programa informático que tiene como objetivo principal

simplificar más aún el proceso de calificación a los profesores. Dicho programa lo hemos denominado iCOM en referencia a los indicadores de logro que son competenciales al estar relacionados cada uno con una o varias competencias básicas.

A lo largo de este trabajo hemos establecido cuatro pasos o fases fundamentales que debe cumplir cualquier proceso de evaluación de alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria y que conviene recordar:

- En primer lugar, se deben elaborar unos indicadores de logro que permitan concretar los aprendizajes que deben adquirir los alumnos y relacionarlos con la competencias[137]; así como seleccionar los instrumentos y procedimientos de evaluación adecuados a esos indicadores.
- En segundo lugar se deben elaborar los puntos de corte que relacionen las categorías de calificación, tanto de las materias como de las competencias, con el número de indicadores superados por cada alumno.
- Identificada la información que deseamos obtener de los alumnos, resumida en los indicadores, y los juicios a emitir, que mediante los puntos de corte, debemos seleccionar aquella información que nos facilite la toma de decisiones sobre el nivel de instrucción de los alumnos para la consiguiente orientación del proceso de enseñanza/ aprendizaje.
- Por último se debe informar a las familias sobre los resultados alcanzados por los alumnos y su relación con el proceso de aprendizaje.

Dentro del proceso de evaluación resumido, el programa informático iCOM se va a ocupar exclusivamente de las dos últimas fases: de la calificación de las materias y de las competencias básicas por un lado, y de la

[137] Este primer paso con la entrada en vigor de la LOMCE partir del curso 2015-16 puede ser sustituido por la elaboración de indicadores de logro que concreten los estándares de aprendizaje evaluables que el departamento considere oportuno debido a su generalización.

comunicación de los resultados a las familias por otro. No obstante, los dos primeros: la elaboración y redacción de los indicadores de logro, y el establecimiento de los puntos de corte, serán necesarios también para el funcionamiento del programa.

La metodología que acompaña al desarrollo de los indicadores y a su posterior evaluación y calificación a lo largo del proceso de enseñanzaï aprendizaje deben estar acorde con los principios del trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo o la enseñanza individualizada entre otros, ya que es la única manera de que la calificación obtenida mediante nuestro modelo adquiera sentido.

Los objetivos del programa informático iCOM 1.0 son los siguientes

1.- Evaluar y calificar las materias del currículo.

El programa de calificación pretende evaluar y calificar las materias del currículo en consonancia con la normativa de evaluación vigente. Los criterios de evaluación de cada materia serán, junto a los contenidos, los principales elementos con los que elaboraremos los indicadores de logro (o indicadores) que serán nuestro referente para calificar y los relacionaremos con las competencias básicas. Después de introducir los indicadores de logro en iCOM el profesor únicamente deberá marcar en el programa los indicadores que el alumno ha conseguido, no ha conseguido, o ha conseguido parcialmente. A partir de este momento, será el propio programa informático el que genere la calificación mediante los puntos de corte que establecen los indicadores que configuran cada una de las categorías calificadoras.

2.- Evaluar y calificar las competencias básicas.

La calificación de las competencias se va a realizar de manera similar al descrito para las materias. Esto supone una gran innovación respecto a lo que se realiza actualmente en los Institutos de Castilla la Mancha y es uno de los fundamentos nucleares de iCOM, aparte de proporcionar la evolución de cada

alumno en las diferentes materias, el programa nos ofrecerá información sobre su evolución en las competencias básicas.

Para conseguir evaluar y calificar las competencias básicas, iCOM revisará las tablas que relacionan los elementos curriculares (criterios de evaluación, indicadores y competencias) previamente introducidas por los diferentes departamentos del centro y, utilizando un proceso muy similar al de las calificaciones de las materias mediante puntos de corte, podrá emitir el nivel alcanzado por los alumnos en cada competencia básica.

3.- Facilitar a los profesores la tarea de calificar las materias y las competencias

La idea nuclear del presente programa informático es la de simplificar y unificar el modo de calificar las materias por parte de los profesores. A través del modelo que proponemos el profesor únicamente marcará los indicadores que haya conseguido (o no) el alumno y automáticamente iCOM le proporcionará la calificación, evitando así la posible subjetividad de los profesores a la hora de calificar.

El establecimiento de los puntos de corte evita complejas fórmulas para calificar que puedan resultar complejas para cualquier profesional no relacionado directa o indirectamente con las ciencias. Con esta aplicación informática facilitamos también el acceso a cualquier profesor sin necesidad de que esté familiarizado con programas u hojas de cálculo, al no tener que conocer ningún lenguaje para introducir comandos, ya que con un clic de ratón se podrá marcar la consecución, o no, de cada uno de los indicadores.

4.- Implementar la evaluación criterial y elaborar informes personalizados de evaluación (PTI)

Uno de los objetivos que nos proponemos con el presente programa informático es el de contribuir a la implantación de la evaluación criterial en la práctica educativa.

Cuando la evaluación de un alumno se realiza en función del grupo/clase al que pertenece comparando sus resultados con los del resto, las pruebas se conciben como una clasificación de preguntas fáciles, normales y difíciles y los resultados finales se concretan, en la mayoría de los casos, en una distribución normal (es decir, la mayoría aprueba y pocos sacan calificaciones altas o bajas) estamos utilizando un tipo de evaluación normativa. La evaluación por norma no nos dice lo que el estudiante puede o no puede hacer, sino si puede hacer más o menos que los demás. La subjetividad de este tipo de evaluación parece clara, ya que el resultado de un alumno depende del grupo en el que esté situado. Adem§s, en este modelo ñnormativoò, independientemente de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existirán alumnos que estén por debajo o por encima de la media del grupo; es decir, siempre existirán alumnos catalogados como de insuficientes y alumnos catalogados como de sobresaliente.

Por otro lado, está la evaluación criterial que se basa en que el referente que se utiliza para comparar los aprendizajes de los alumnos son objetivos de aprendizaje concretos; es decir, lo que hemos llamado indicadores de logro. Los alumnos participan en su proceso de aprendizaje al conocer de antemano los objetivos didácticos[138] que van a aprender en cada unidad didáctica ya que antes de comenzar cada curso deben estar introducidos en iCOM.

Cuando se tiene claro el ñdominioò a comparar (los indicadores) y los alumnos lo conozca, el profesor deberá discernir qué alumno ha alcanzado los indicadores y cuáles no lo han conseguido. Con esto se consigue, entre otras cosas, una evaluación individualizada, como establece la LOMCE en su artículo 29, entre otros. El último objetivo, que nos posibilita el Programa, es el de proporcionar de forma clara y rápida un informe de evaluación (PTI) de cada alumno, que se generará automáticamente desde el momento en que el profesor introduzca qué indicadores ha conseguido y cuáles no. Este documento tendrá la extraordinaria particularidad de contener en detalle todos

[138] Entendemos por objetivo didáctico un indicador de logro que se vaya a desarrollar en una unidad didáctica concreta.

los aprendizajes que ha superado el alumno y los que le quedan por superar y los que no ha conseguido se convertirán en referente de lo que tiene que trabajar el alumno.

Así, en los boletines de información familiar ofreceremos a los padres/madres o tutores información sobre el nivel conseguido por un alumno en las materias y en las competencias básicas.

10.2.- ELABORACIÓN DE iCOM 1.0

La elaboración técnica del programa informático iCOM 1.0 ha corrido a cargo de Francisco Javier Honrubia, Ingeniero Informático por la Universidad de Castilla la Mancha. Se ha utilizado Visual Basic.NET 2008 para su programación y Microsoft Access 2000 para contener la base de datos. Las entidades, junto con sus atributos, que se han seguido para la programación y posterior almacenamiento en la base de datos han sido los siguientes:

- **CURSO**: Esta entidad contendrá la información de los cursos que se encuentran dados de alta en el programa. La información que contiene únicamente puede insertarse directamente en la base de datos, no a través del aplicativo. Los campos que contiene son:
  - ID_CURSO: Identificador único de la entidad de CURSO.
  - NOMBRE: Texto identificativo del curso.
- **ASIGNATURA**: Esta entidad contiene la información relativa a las materias de cada curso. La gestión de esta entidad puede llevarse a cabo directamente a través del aplicativo. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:
  - ID_ASIGNATURA: Identificador único de la entidad ASIGNATURA.
  - NOMBRE: Texto descriptivo de la asignatura.

- ID_CURSO: Identificador del curso al que pertenece la asignatura. Una asignatura únicamente podrá pertenecer a un curso.

¶ **USERS**: Esta entidad contiene información sobre los usuarios que se den de alta dentro del aplicativo. Esta gestión de usuarios puede llevarse a cabo directamente a través de la herramienta pudiendo realizar acciones tales como dar de alta, modificar, eliminar un usuario y establecer el perfil del mismo. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:

- ID: Identificador único para la entidad USERS.
- LOGIN: Texto identificativo para el usuario.
- PASSWORD: Contraseña del usuario.
- NOMBRE: Texto que identifica el nombre del usuario.
- PRIMER_APELLIDO: Texto que identifica el primer apellido del usuario.
- SEGUNDO_APELLIDO: Texto que idnetifica el segundo apellido del usuario.
- PERFIL: Campo que contiene la información relativa al perfil del usuario. Este puede contener dos valores: TUTOR o PROFESOR.

¶ **USERASIG**: Esta entidad contiene la relación entre los usuarios y las asignaturas de forma que indica que usuarios tienen acceso a una determinada asignatura y, que asignaturas se encuentran asignadas a un determinado usuario. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:

- ID_USER: Este campo contiene el identificador del usuario.
- ID_ASIGNATURA: Este campo contiene el identificador de la asignatura.

- **ALUMNO**: Esta entidad contiene información relativa a los alumnos. Los registros de esta entidad pueden ser gestionados de forma directa desde el aplicativo pudiendo incluso realizar una importación del listado de los alumnos desde un fichero .csv. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:
    - ID_ALUMNO: Este campo contiene el identificador del usuario.
    - PRIMER_APELLIDO: Este campo contiene un texto que identifica el primer apellido del alumno.
    - SEGUNDO_APELLIDO: Este campo contiene un texto que identifica el segundo apellido del alumno.
    - NOMBRE: Este campo identifica el nombre del alumno mediante un texto.
    - ID_CURSO: Este campo contiene el identificador del curso al que pertenece el alumno. Hay que tener en cuenta que el alumno únicamente puede pertecener a un curso al mismo tiempo.
    - ID_GRUPO: Este campo contiene el identificador del grupo al que pertenece el alumno. Al igual que el curso, el alumno únicamente puede pertenecer a un determinado grupo.
- **ALUMASIG**: Esta entidad recoge la relación que existe entre los alumnos y las asignaturas a los que se encuentran matriculados. Los campos que contiene son los siguientes:
    - ID_ALUMO: Este campo contiene el identificador del alumno que se encuentra matriculado en una determinada asignatura.
    - ID_ASIGNATURA: Este campo contiene el identificador de la asignatura en la que se encuentra matriculado el alumno.
- **GRUPO**: Esta entidad contiene información de los diferentes grupos dados de alta en sistema. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:
    - ID_GRUPO: Este campo contiene el identificador del grupo.

- TEXTO: Este campo contiene un texto descriptivo del grupo en cuestión.

¶ **CRITERIO**: Esta entidad contiene la información relativa a los criterios de evaluación para las asignaturas que se encuentran dentro del sistema. La gestión de estos criterios puede llevarse a cabo directamente dentro de la herramienta. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:

- ID_CRITERIO: Este campo contiene el identificador único del criterio.
- DESCRIPCIÓN: Este campo contiene un texto descriptivo del criterio que se ha dado de alta en el sistema.
- TEXTO: Este campo contiene un texto con una explicación complementaria a la descripción que se ha proporcionado.
- ID_ASIGNATURA: Este campo contiene el identificador de la asignatura a la que se encuentra asociado el criterio de evaluación.

¶ **INDICADOR**: Esta entidad contiene la información relativa a los indicadores que se encuentran dados de alta en el sistema y que se encuentran asociados a un determinado criterio y a una determinada unidad de una asignatura. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:

- ID_INDICADOR: Este campo contiene el identificador único del indicador.
- DESCRIPCION: Este campo contiene un texto descriptivo del indicador que se encuentra dado de alta en el sistema.
- UNIDAD: Este campo contiene la descripción de la unidad a la que se encuentra asociado el indicador.
- ID_CRITERIO: Este campo contiene el criterio al que se encuentra asociado el indicador.

- ID_UNIDAD: Este campo contiene el identificador de la unidad a la que se encuentra asociado el criterio.

¶ **EVALUACIÓN**: Esta entidad contiene la información de las evaluaciones que se encuentran dadas de alta en el sistema y de la nota que tiene cada alumno en cada asignatura. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:

- ID_EVALUACION: Este campo contiene un identificador único de la evaluación.
- ID_ASIGNATURA: Este campo contiene el identificador de la asignatura a la que se encuentra asociada la evaluación.
- ID_ ALUMNO: Este campo contiene el identificador del alumno para el que se almacena la nota de la evaluación.
- TIPO: Este campo contiene la información sobre el tipo de evaluación.
- NOTA: Este campo guarda información sobre la nota del alumno en esa evaluación.

¶ **UNIDADES**: Esta entidad contiene información de cada una de las unidades para cada asignatura que se encuentra dada de alta en el sistema. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:

- ID_UNIDAD: Este campo contiene un identificador único de la unidad dentro del sistema.
- NUM_UNIDAD: Este campo contiene un número que indica el orden de la unidad dentro de la asignatura a la que pertenece.
- DESCRIPCION_UNIDAD: Este campo contiene un texto que describe la unidad.
- ID_ASIGNATURA: Este campo contiene el identificador de la asignatura a la que pertenece la unidad.
- EVALUACION: Este campo contiene la evaluación en la que se encuentra situada la unidad.

- **COMPETENCIA**: Esta entidad almacena la información de las competencias dentro del sistema. Los campos que contiene son los siguientes:
  - ID_COMPETENCIA: Este campo contiene un identificador único para la competencia en el sistema.
  - NOMBRE: Este campo contiene un texto que describe la competencia.
- **INDICOMPE**: Esta entidad relaciona la entidad de indicadores con la entidad de las competencias. Los campos que contiene son los siguientes:
  - ID_INDICADOR: Este campo contiene un identificador del indicador al que afecta la competencia relacionada.
  - ID_COMPETENCIA: Este campo contiene el identificador de la competencia con el que se relaciona el indicador.
- **EVALINDI**: Esta entidad controla la relación entre los indicadores y los alumnos de forma que contiene la puntuación de cada uno de ellos para un alumno determinado. Los campos que contiene esta entidad son los siguientes:
  - ID_EVAL_INDICADOR: Este campo contiene un identificador único para esta entidad dentro del sistema.
  - ID_ALUMNO: Este campo contiene el identificador del alumno para el que se está puntuando el indicador.
  - ID_INDICADOR: Este campo contiene el identificador del indicador que se está evaluando.
  - NOTA: Este campo numérico controla la nota del alumno para el indicador.

A modo de esquema-resumen:

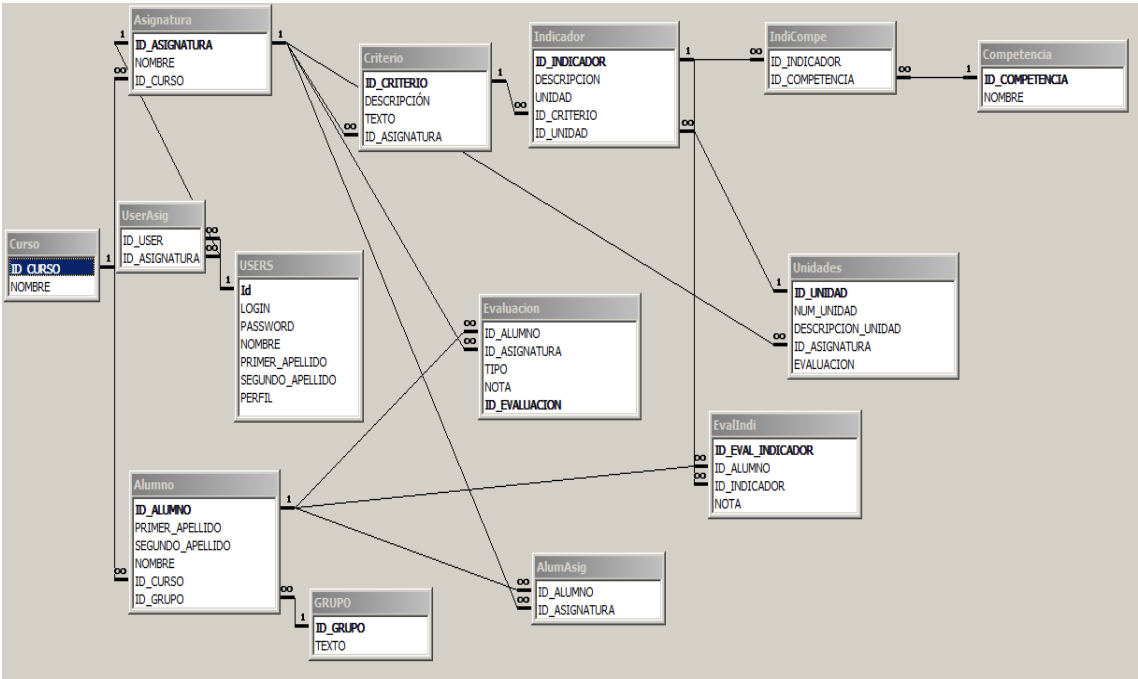


Figura nº23

10.3.- TUTORIAL DEL PROGRAMA INFORMÁTICO iCOM 1.0.

10.3.1.- Acerca de iCOM 1.0.

La herramienta iCOM 1.0 es un programa para gestionar la evaluación y la calificación de alumnos de Educación Secundaria, utilizando los indicadores de logro. Para diseñarlo se han usado como referencia los criterios de evaluación que se marca la normativa vigente para valorar el grado de consecución de los objetivos y la adquisición de competencias.

10.3.1.1.- Créditos y licencia.

La herramienta iCOM 1.0 ha sido creada bajo licencia de libre distribución. Se permite:

- ¶ Ejecutar el programa.
- ¶ Estudiar el funcionamiento del programa y configurarlo de acuerdo a las necesidades.

- Distribuir el programa.
- Mejorar el programa, y poner las mejoras a disposición de la comunidad.

No se permite el uso del programa ni sus derivados para fines comerciales.

10.3.1.2.- Requisitos del sistema.

Para poder usar iCOM 1.0 es necesario disponer de Access y Excel 2003 o superior. Para la lectura de la documentación es necesario tener instalada la última versión de Adobe Acrobar Reader (http://get.adobe.com/es/reader/)

10.3.1.3.- Limitaciones técnicas.

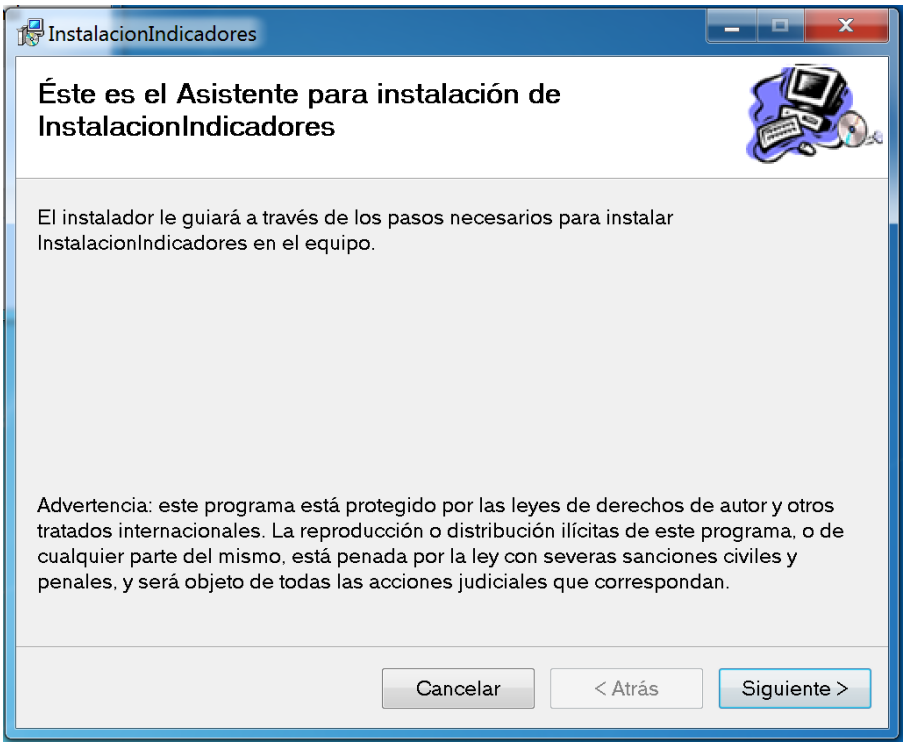
iCOM 1.0 se puede usar para evaluar y calificar a alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. No obstante se deben tener en cuenta las siguientes limitaciones técnicas:

- El número de criterios, indicadores por criterio, alumnos y usuarios está limitado al número de registros máximo que utilice la versión de Access que se tenga instalada en el ordenador.
- La importación de alumnos desde Delphos depende directamente del formato de la versión actual de la herramienta de forma que si dicho formato de exportación cambia, es posible que iCOM no pueda importar correctamente la información de los alumnos.
- El programa se encuentra diseñado para una resolución mínima de monitor 1024x768.

10.3.1.4.- Instalación del programa.

Para poder realizar la instalación de iCOM de forma adecuada, se deben seguir los siguientes pasos:

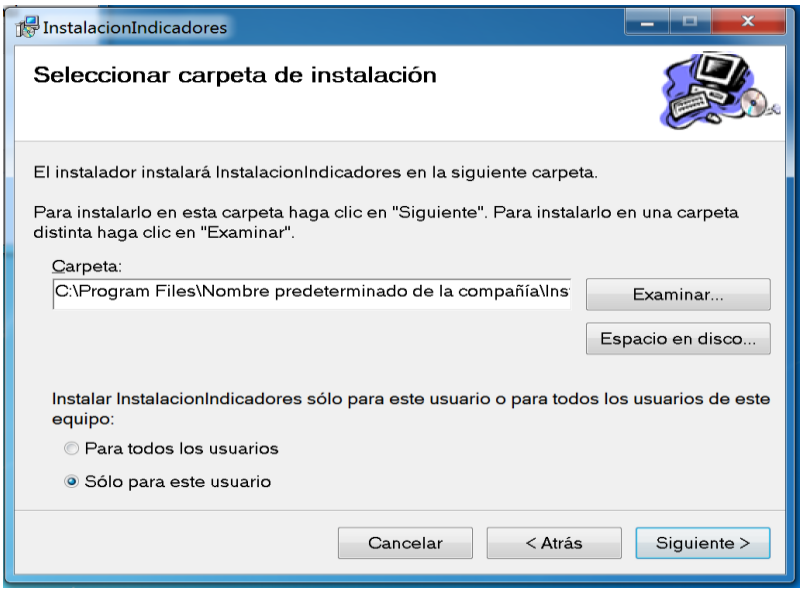
¶ Ejecutar el fichero setup.exe. Una vez ejecutado se abre el asistente de instalación:



VENTANA DE INSTALACIÓN DE iCOM 1.0 (I)

Imagen nº1

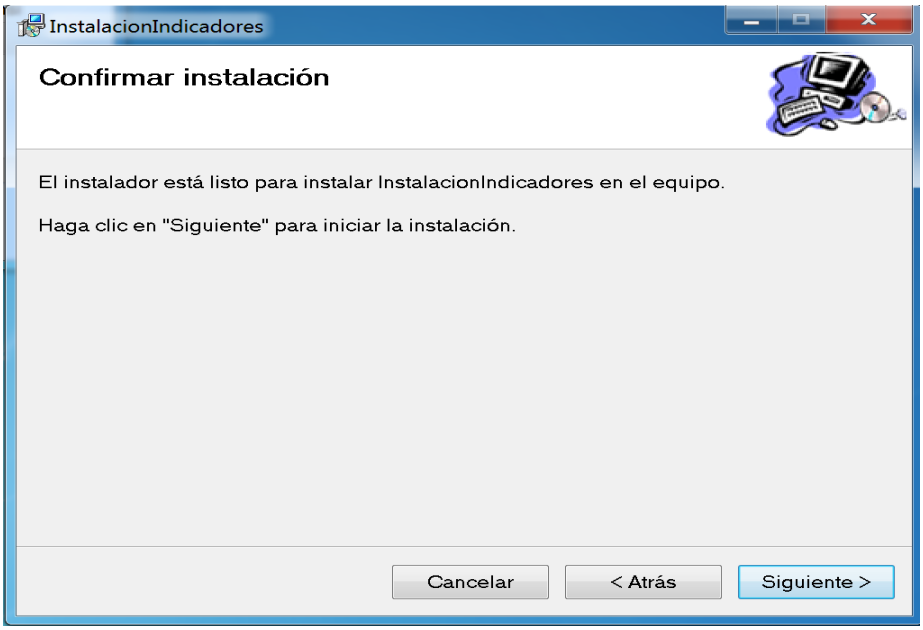
¶ Para continuar se debe pulsar en el botón **Siguiente**. Esto abrirá la ventana en la que se tiene que seleccionar la ubicación que se instalará el programa. Por defecto, se señalará la carpeta en la que se instalan por defecto todos los programas. También se seleccionará si el programa se encuentra disponible solamente para el usuario registrado o para todos los usuarios del ordenador.



VENTANA DE INSTALACIÓN DE iCOM 1.0 (II)

Imagen nº2

¶ Finalmente se aceptarán todos los elementos de configuración y se procederá a instalar el programa:



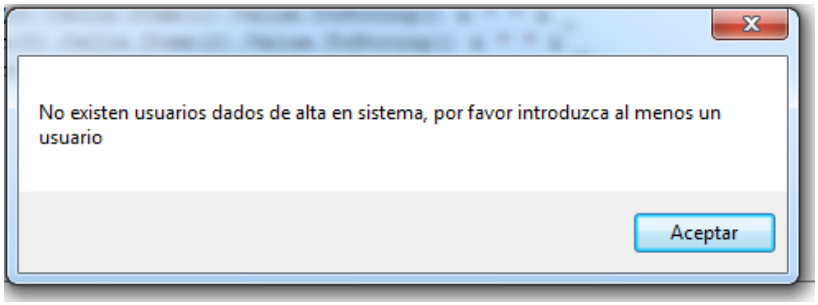
VENTANA DE INSTALACIÓN DE iCOM 1.0 (y III)

Imagen nº3

10.3.2.- Iniciar la aplicación iCOM 1.0

La herramienta informática iCOM incluye los cuatro cursos en los que la ESO se divide. Dentro de cada curso se incluyen las materias correspondientes, pudiéndose añadir o suprimir alguna si fuese necesario. Al iniciar la aplicación iCOM se pueden dar dos casos: que sea la primera vez que se accede al programa o que ya se haya accedido previamente a él.

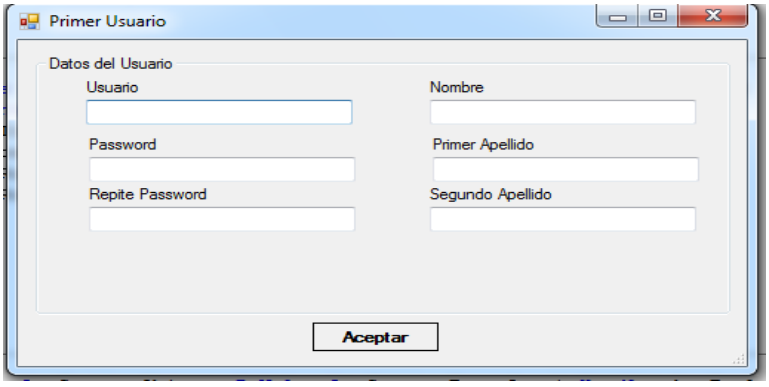
1. Si es la primera vez que se ejecuta la aplicación. En este caso no habrá ningún usuario creado en la misma y lo primero que hará la aplicación será advertir que no existe ningún usuario creado y que se tiene que dar de alta obligatoriamente a uno de ellos.



MENSAJE DE INFORMACIÓN DE LA NO EXISTENCIA DE USUARIOS EN EL SISTEMA

Imagen nº4

Una vez que se ha hecho clic en el botón *Aceptar* el sistema mostrará la ventana en la que se tienen que cumplimentar los datos del usuario.



VENTANA DE INSERCIÓN DEL PRIMER USUARIO

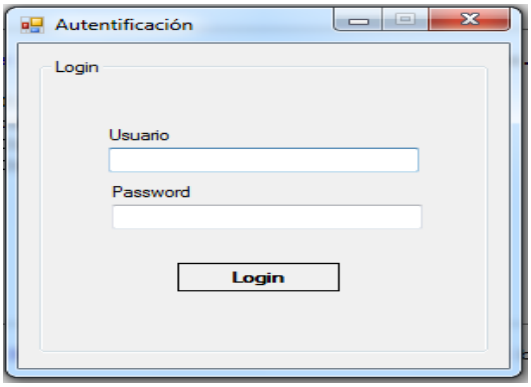
Imagen nº5

Los datos a cumplimentar son los siguientes:

- Usuario: será el login que utilizará el usuario para acceder a la aplicación.
- Password: contraseña que utilizará el usuario para acceder a la aplicación.
- Repite password: contraseña introducida en el campo anterior. Si las contraseñas de ambos campos no coinciden, el sistema no dejará crear el usuario.
- Nombre: nombre del usuario.
- Primer Apellido: primer apellido del usuario.
- Segundo Apellido: segundo apellido del usuario.
- Perfil: Se deberá elegir entre Profesor y Tutor. El primero sólo tendrá acceso a la calificación de su materia y el segundo, además, podrá calificar las competencias básicas del curso.

Cuando se hace clic en el botón *Aceptar*, si se ha cumplimentado todo correctamente, se mostrará una ventana indicándolo y posteriormente otra de autentificación de la aplicación tal y como se muestra en la siguiente figura.

2. Si no es la primera vez que se ejecuta la aplicación, se mostrará directamente la ventana de autentificación de la aplicación.



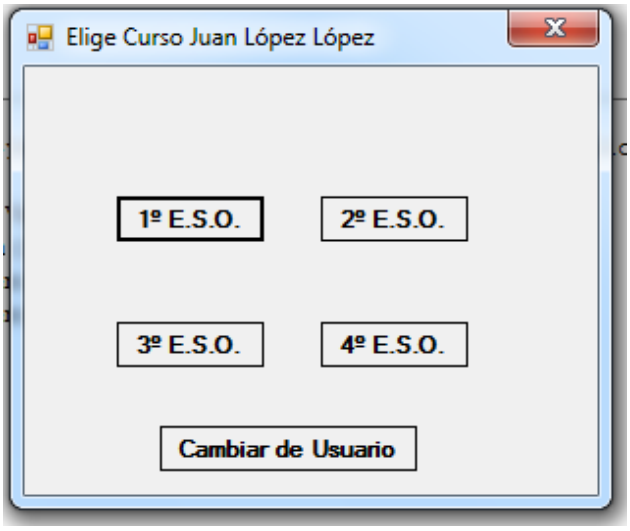
VENTANA DE AUTENTIFICACIÓN DE LA APLICACIÓN

Imagen nº6

En esta ventana se tienen que introducir los datos del usuario (usuario y password) que se encuentran registrados en la aplicación para poder acceder a la misma.

10.3.3.- Selección de curso.

Cuando un usuario ha logrado darse de alta con éxito en la aplicación, la primera ventana que le aparecerá, será la ventana de selección de curso. En esta ventana, el usuario podrá seleccionar el curso que va a calificar o bien podrá volver hacia atrás, a la ventana de autentificación, para poder cambiar de usuario (mediante el botón *Cambiar de Usuario*).

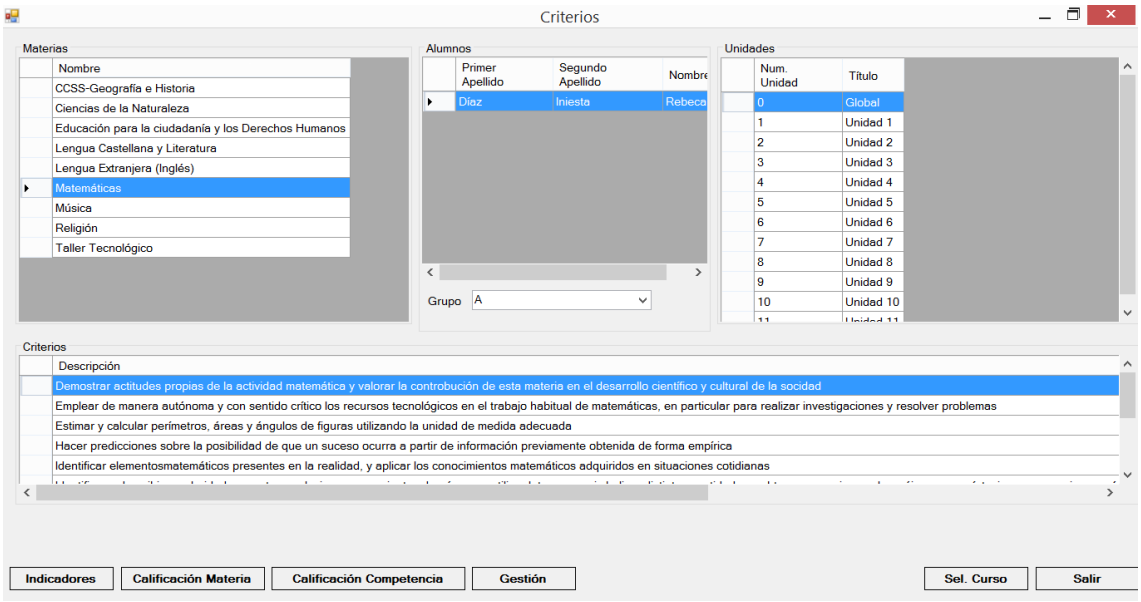


VENTANA DE SELECCIÓN DE CURSO

Imagen nº7

10.3.4.- Ventana principal: “Criterios de evaluación”

La ventana principal de la aplicación es la ventana de *Criterios.* Esta ventana aparece cuando un usuario se ha autentificado en la aplicación y ha seleccionado un curso concreto.



VENTANA "CRITERIOS"

Imagen nº8

Esta ventana se divide en las siguientes partes:

- **Materias**: En esta tabla se van a listar todas las materias que se encuentran dadas de alta dentro de ese curso.
- **Alumnos**: En esta tabla se listarán todos los alumnos de todos los grupos del curso y materia que se ha seleccionado.
- **Unidades**: En esta tabla se listarán todas las unidades didácticas de las que se compone la materia que se ha seleccionado.
- **Criterios**: En esta tabla se van a listar todos los criterios de evaluación para la materia que se ha seleccionado.

Inicialmente cuando un usuario se autentifica y selecciona el curso que desea, en la ventana de *Criterios* únicamente van a listarse las materias que se encuentran registradas para el curso que se ha seleccionado. Es necesario

hacer doble clic en la materia correspondiente para que se listen el resto de tablas.

A continuación se van a comentar acciones adicionales que pueden llevarse a cabo dentro de la ventana de Criterios una vez seleccionada la materia correspondiente.

- Selección curso.

En cualquier momento es posible volver a la ventana de selección de cursos desde la ventana de Criterios, haciendo clic en el botón *Sel. Cursos* que se encuentra en la parte inferior derecha de la ventana de Criterios.

- Filtrado de usuarios

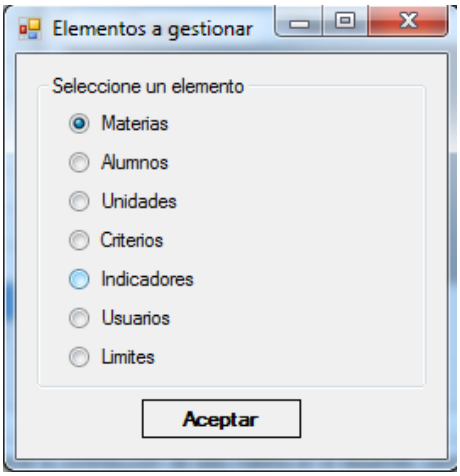
Cuando se listan los alumnos de una materia, por defecto se listan todos los pertenecientes a todos los grupos que existen (A, B, Cé). Es posible seleccionar cada uno de los grupos utilizando la pestaña desplegable *Grupo* (que contiene los grupos A, B, C, D, E) de esta forma, en la tabla se listarán únicamente aquellos alumnos que pertenecen al grupo seleccionado.

- Gestión de entidades.

La vemos a continuación debido a su importancia y extensión.

10.3.5.- Gestión de entidades

Desde la ventana de Criterios es posible acceder a la gestión de los elementos de la aplicación. Para ello, hay que hacer clic en el botón *Gestión*. Esto hará que se muestre la ventana en la que se podrán seleccionar los elementos a gestionar en función de los que se haya seleccionado en la (materias, alumnos, unidades y criterios).

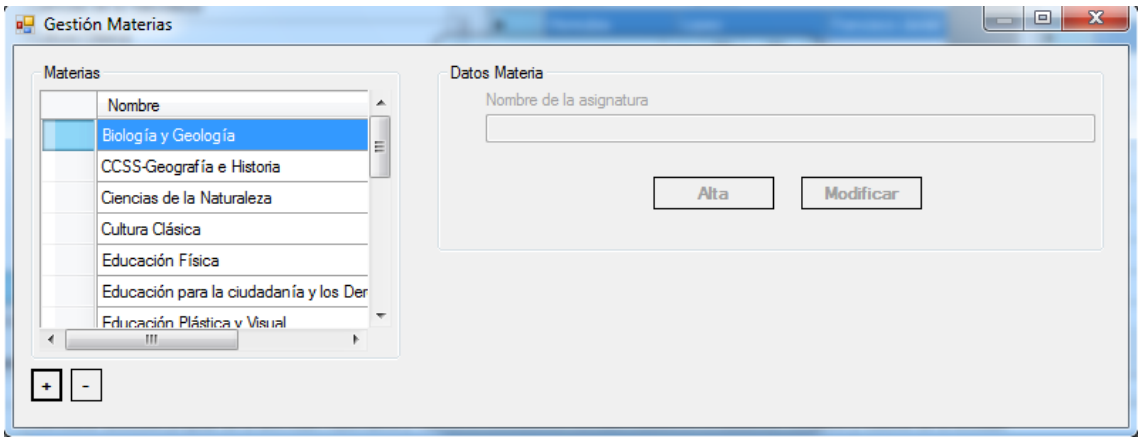


VENTANA DE GESTIÓN DE ELEMENTOS

Imagen nº9

10.3.5.1.- Gestión de materias

Dentro de la ventana de Gestión de Materias de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar materias existentes.



VENTANA DE GESTIÓN DE MATERIAS

Imagen nº10

Para dar de alta la materia, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe pulsar en el botón +.
2. Dentro de la parte *Datos Materia*, hay que cumplimentar el campo *Nombre de la materia*.
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar la materia, hay que seguir los siguientes *pasos*:

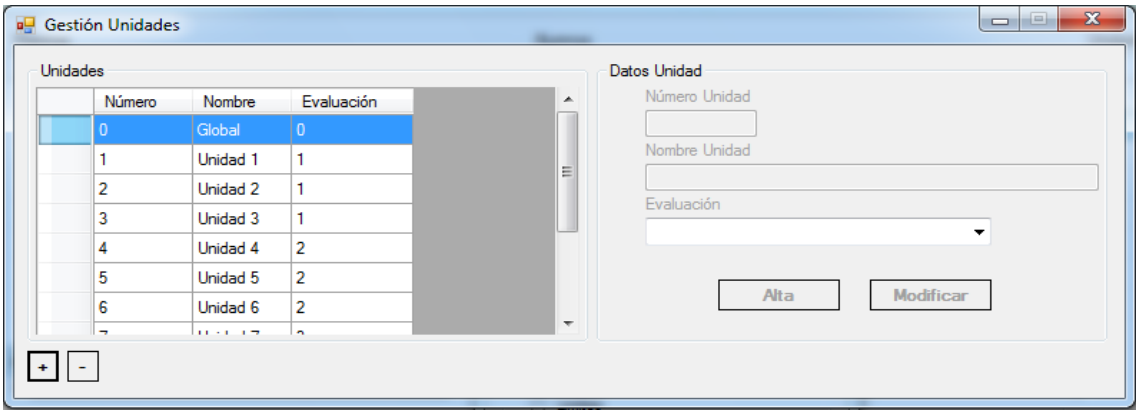
1. Se debe hacer doble clic en la materia a modificar.
2. Dentro de la parte *Datos Materia*, hay que modificar el campo *Nombre de la materia.*
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar la materia, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar la materia o materias a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón -.

10.3.5.2.- Gestión de Unidades

Dentro de la ventana de Gestión de Unidades de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar unidades didácticas existentes, así como incluirlas en cada una de las tres evaluaciones o trimestres del curso.



VENTANA DE GESTIÓN DE UNIDADES

Imagen nº11

Para dar de alta la unidad, hay que seguir los siguientes pasos:

1. Se debe pulsar en el botón +.

2. Dentro de la parte *Datos Unidad*, hay que cumplimentar el campo *Número Unidad, Nombre Unidad y Evaluación*.<
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar la unidad, hay que seguir los siguientes *pasos*:

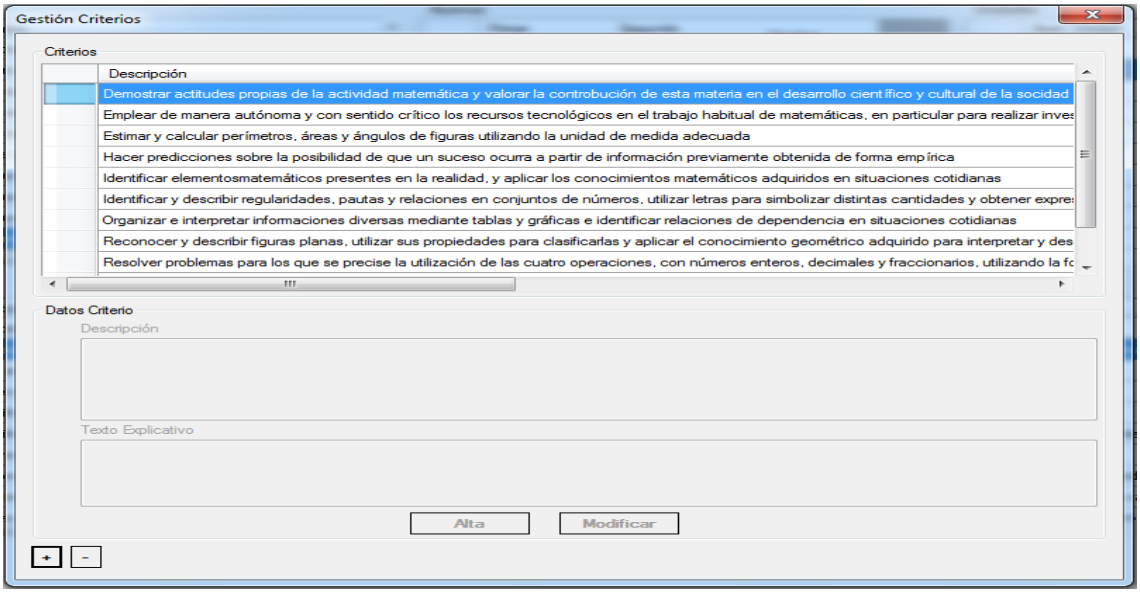
1. Se debe hacer doble clic en la unidad a modificar.
2. Dentro de la parte *Datos Unidad*, hay que cumplimentar el campo *Número Unidad, Nombre Unidad y Evaluación*.
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar la unidad, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar la unidad o unidades a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón -.

10.3.5.3.- Gestión de Criterios

Dentro de la ventana de Gestión de Criterios de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar criterios de evaluación existentes de una materia.



VENTANA DE GESTIÓN DE CRITERIOS

Imagen nº12

Para dar de alta el criterio de evaluación, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe pulsar en el botón +.
2. Dentro de la parte *Datos Criterio*, hay que cumplimentar el campo *Descripción* y *Texto Explicativo*.
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar el criterio de evaluación, hay que seguir los siguientes *pasos*:

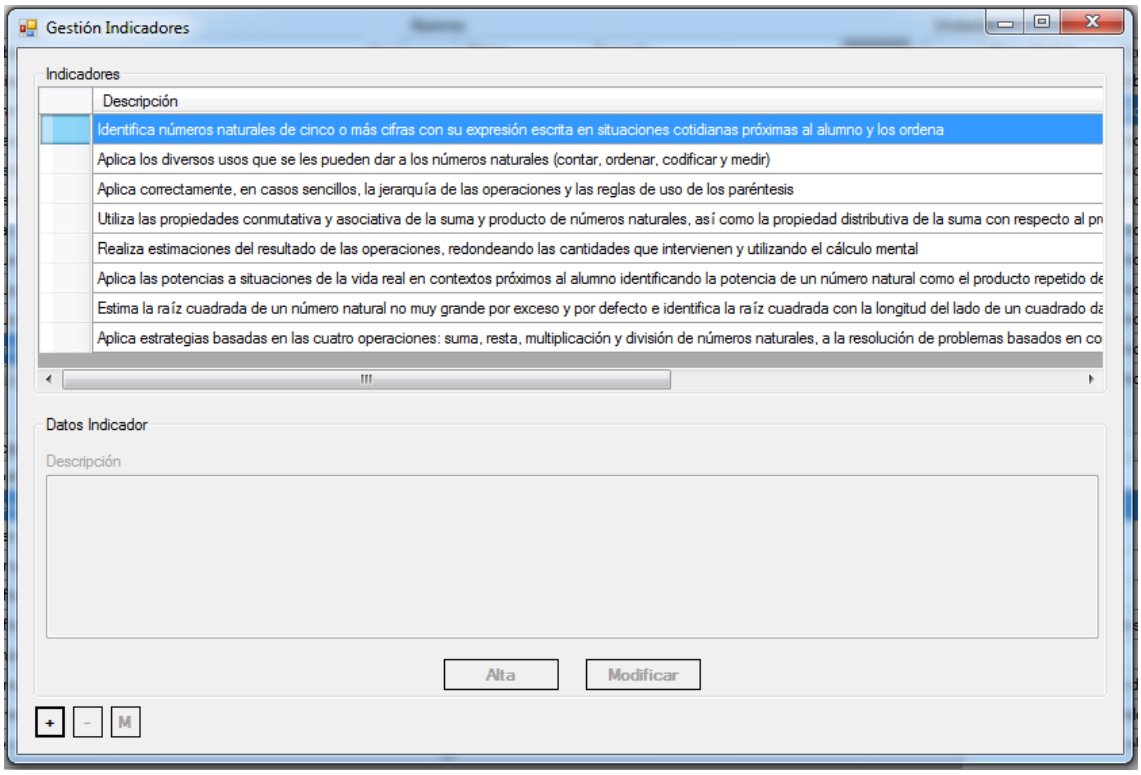
1. Se debe hacer doble clic en el criterio a modificar.
2. Dentro de la parte *Datos Criterio*, hay que cumplimentar el campo *Descripción* y *Texto Explicativo*.
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar el criterio de evaluación, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar el criterio o criterios a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón -.

10.3.5.4.- Gestión de Indicadores

Dentro de la ventana de gestión de Indicadores de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar indicadores de logro existentes para criterio de evaluación.



VENTANA DE GESTIÓN DE INDICADORES

Imagen nº13

Para dar de alta el indicador, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe pulsar en el botón +.
2. Dentro de la parte *Datos Indicador*, hay que cumplimentar el campo *Descripción*.
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar el indicador, hay que seguir los siguientes *pasos*:

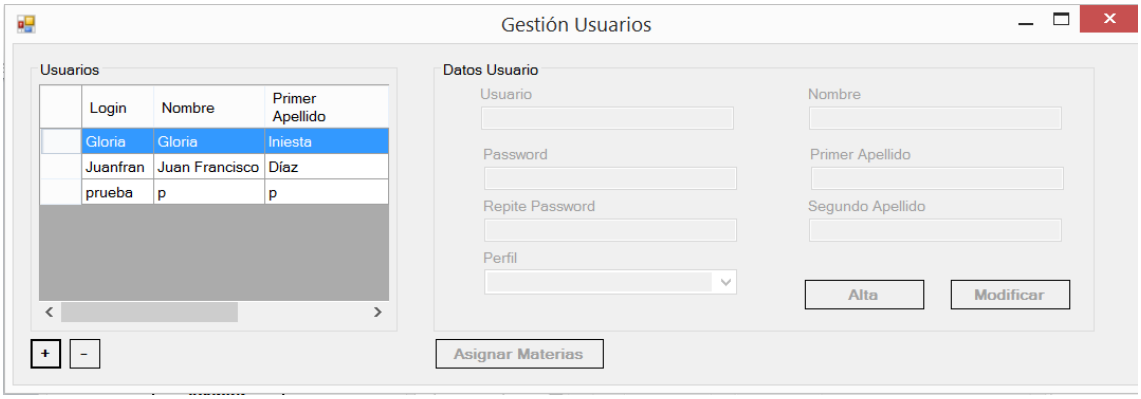
1. Se debe hacer doble clic en el indicador a modificar.
2. Dentro de la parte *Datos Indicador*, hay que cumplimentar el campo *Descripción*.
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar el indicador, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar el indicador o indicadores a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón -.

10.3.5.5.- Gestión de Usuarios

Dentro de la ventana de Gestión de Usuarios de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar usuarios existentes.



VENTANA DE GESTIÓN DE USUARIOS

Imagen nº14

Para dar de alta el usuario, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe pulsar en el botón +.
2. Dentro de la parte *Datos Usuario*, hay que cumplimentar el campo *Usuario, Password, Repite Password, Nombre, Primer Apellido, Segundo Apellido* y *Perfil*
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar el usuario, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe hacer doble clic en el usuario a modificar.

2. Dentro de la parte *Datos Usuario*, hay que cumplimentar el campo *Usuario, Password, Repite Password, Nombre, Primer Apellido, Segundo Apellido* y *Perfil.*
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar el usuario, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar el usuario o usuarios a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón -.

10.3.5.6.- Gestión de Puntos de Corte

Dentro de la ventana de Gestión de Puntos de Corte de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar los puntos de corte existentes que considere el departamento de cara a la calificación de la materia por un lado y de las competencias básicas por el otro.

VENTANA DE GESTIÓN PUNTOS DE CORTE

Imagen nº15

Para dar de alta el punto de corte, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe pulsar en el botón +.

2. Dentro de la parte *Datos Punto de Corte*, hay que cumplimentar el campo *Descripción, Límite Inferior, Límite Superior.*
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar el punto de corte, hay que seguir los siguientes *pasos*:

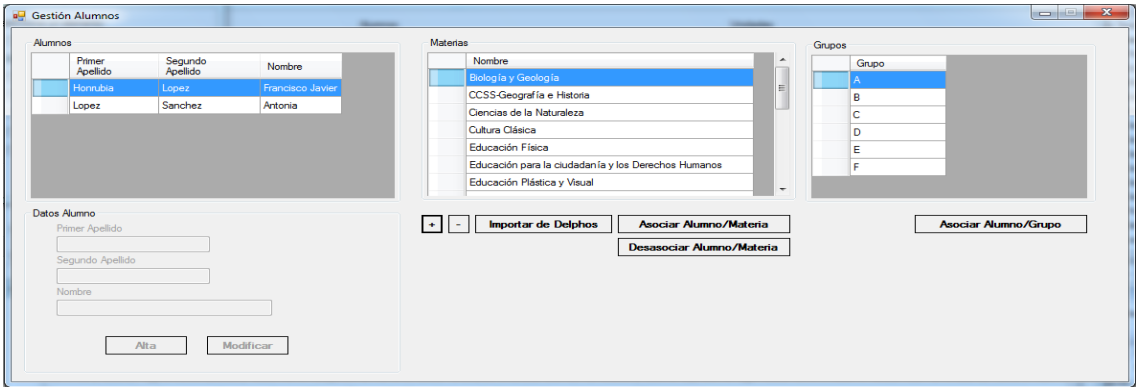
1. Se debe hacer doble clic en el límite a modificar.
2. Dentro de la parte *Datos Punto de Corte*, hay que cumplimentar el campo *Descripción, Límite Inferior, Límite Superior.*
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar el punto de corte, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar el límite o límites a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón ï

10.3.5.7.- Gestión de alumnos

Dentro de la ventana de Gestión de Alumnos de la aplicación se pueden dar de alta, modificar o eliminar alumnos existentes. También es posible importar un usuario del programa Delphos[139] y asociar o desasociar un alumno a un grupo en concreto o a una materia.



VENTANA DE GESTIÓN ALUMNOS

Imagen nº16

[139] Delphos es el sistema de gestión administrativa y académica de los centros educativos de Castilla-La Mancha.

Para dar de alta el alumno de forma manual, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe pulsar en el botón +.
2. Dentro de la parte *Datos Alumno*, hay que cumplimentar el campo *Primer Apellido, Segundo Apellido, Nombre.*
3. Hay que hacer clic en el botón *Alta*.

Para modificar el alumno, hay que seguir los siguientes *pasos*:

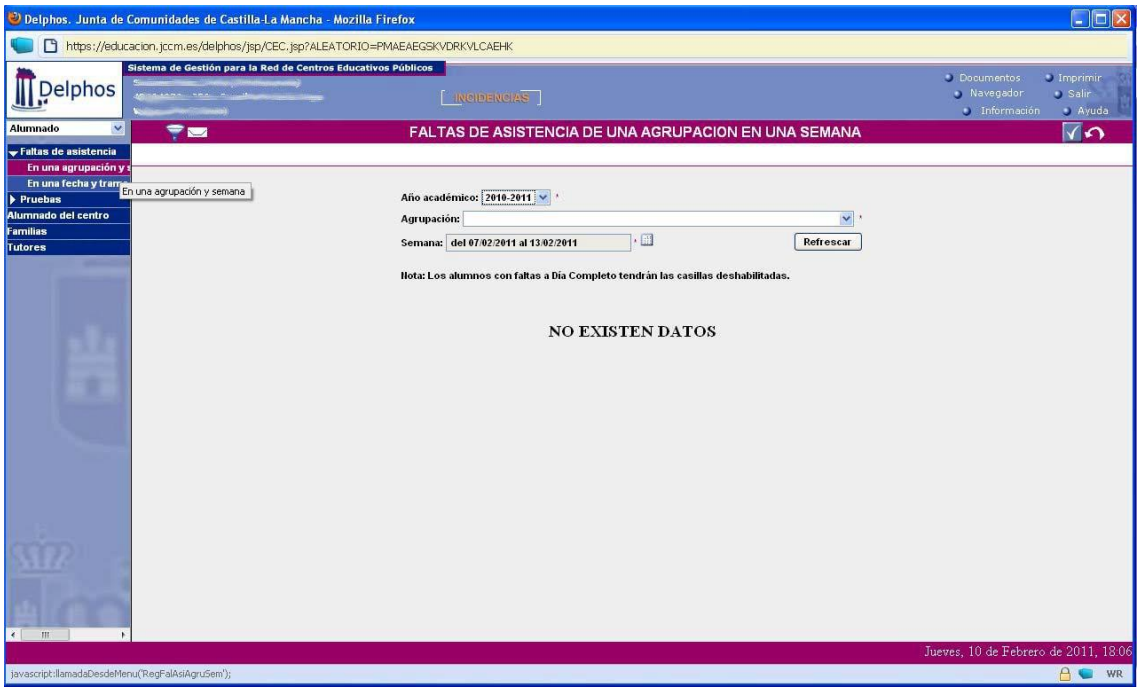
1. Se debe hacer doble clic en el alumno a modificar.
2. Dentro de la parte *Datos Alumno*, hay que cumplimentar el campo *Primer Apellido, Segundo Apellido, Nombre.*
3. Hay que hacer clic en el botón *Modificar*.

Para eliminar el alumno, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar el límite o límites a eliminar.
2. Se debe pulsar el botón -.

Para importar un alumno de Delphos, hay que seguir los siguientes *pasos*:

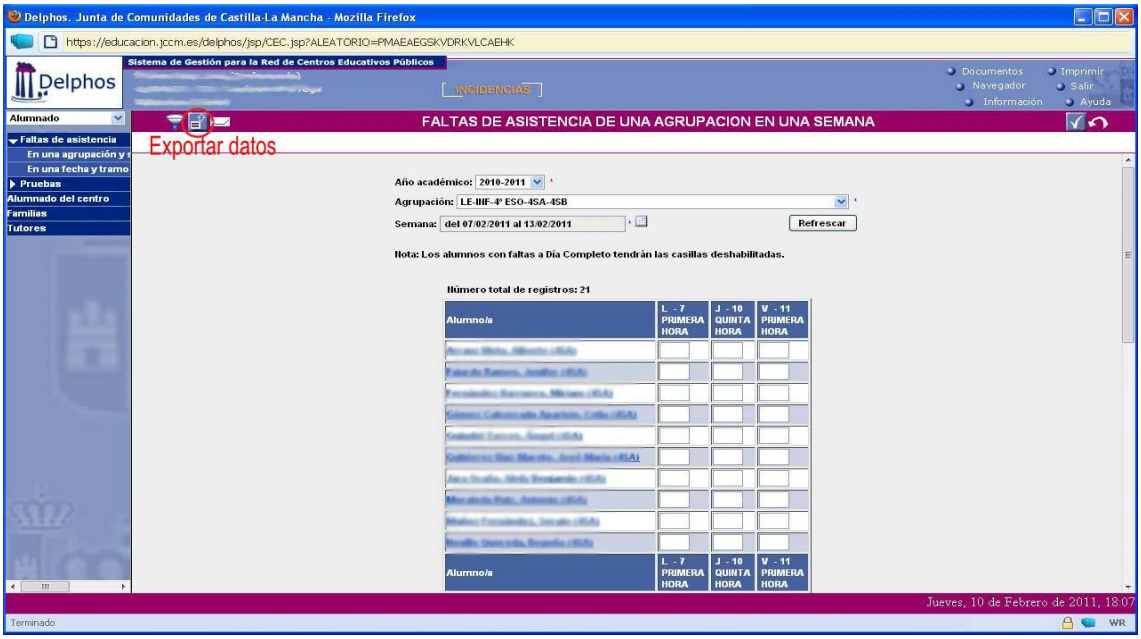
1. Entrar en Delphos y buscar la opción alumnado/faltas de asistencia/en una agrupación y semana (el mismo proceso que se utiliza para introducir las faltas de asistencia de los alumnos). Seleccionar el grupo requerido y pulsar aceptar.



VENTANA “FALTAS DE ASISTENCIA DE UNA AGRUPACIÓN EN UNA SEMANA” DEL PROGRAMA DELPHOS (I)

Imagen nº17

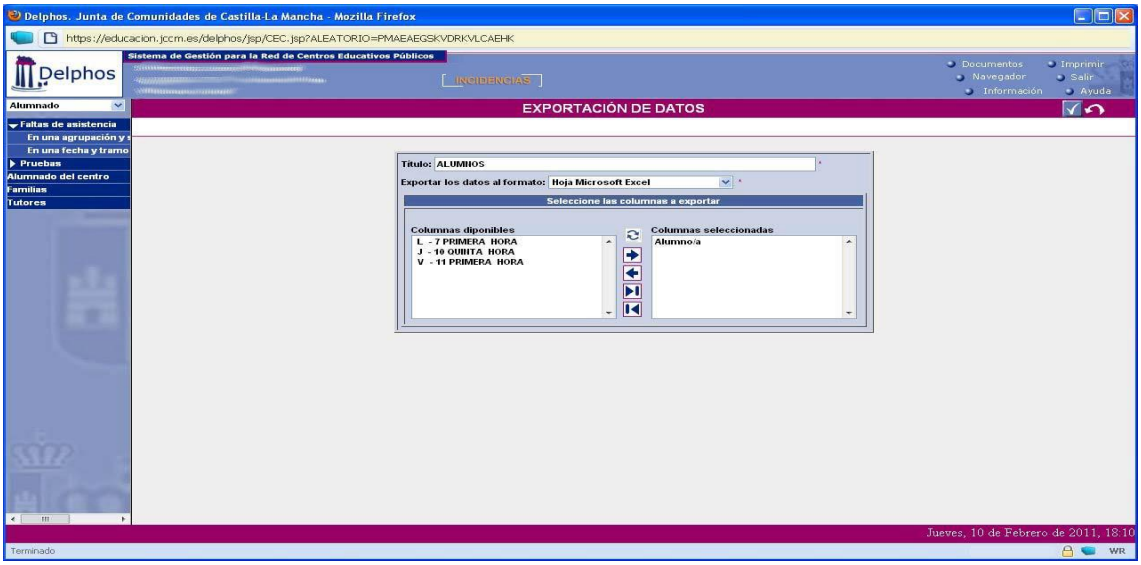
2. Pulsar la opci· n ñExpulsar Datosò



VENTANA “FALTAS DE ASISTENCIA DE UNA AGRUPACIÓN Y SEMANA” DEL PROGRAMA DELPHOS (y II)

Imagen nº18

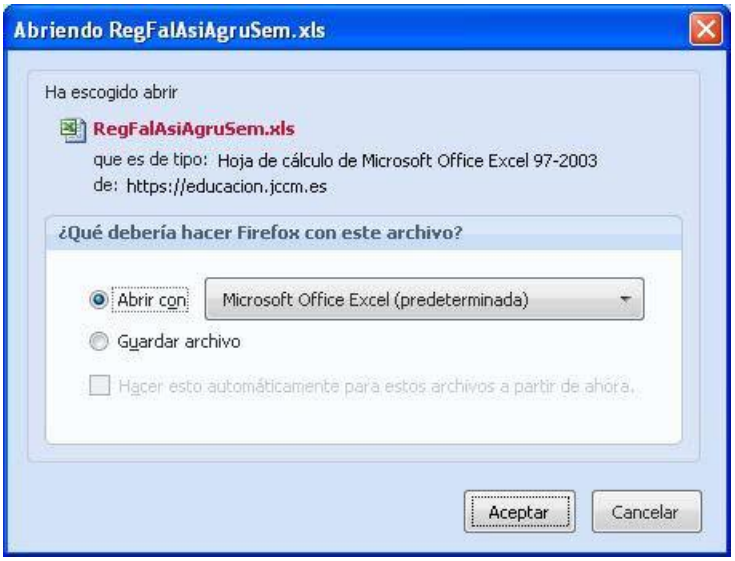
3. Seleccionar en la columna de la derecha la opción alumno/a y modificar el título por el de ALUMNOS. Pulsar aceptar.



VENTANA "EXPORTACIÓN DE DATOS" DEL PROGRAMA DELPHOS

Imagen nº19

4. Seleccionar ñAbrir conòy pulsar Aceptar.



FICHERO .CSV CON EL LISTADO DE ALUMNOS

Imagen nº20

5. En la ventana que se despliega hay que seleccionar el fichero .csv que se ha generado en el programa Delphos y pulsar el botón *Abrir*.
6. El programa automáticamente trasladará los alumnos del fichero .csv al listado de alumnos del programa.

Para asociar un alumno a un grupo determinado, hay que seguir los siguientes pasos:

1. Se debe seleccionar el alumno o los alumnos del listado de alumnos.
2. Se debe seleccionar el grupo al que se desea asociar.
3. Se debe pulsar en el botón *Asociar Alumno/Grupo.* Si el alumno ya estaba asociado a un grupo determinado, se desasocia del anterior y se asocia al nuevo grupo.

Para asociar (desasociar) un alumno a una materia determinada, hay que seguir los siguientes *pasos*:

1. Se debe seleccionar el alumno o los alumnos del listado de alumnos.
2. Se debe seleccionar la asignatura al que se desea asociar.
3. Se debe pulsar en el botón *Asociar Alumno/Materia (Desasociar Alumno/Materia).*

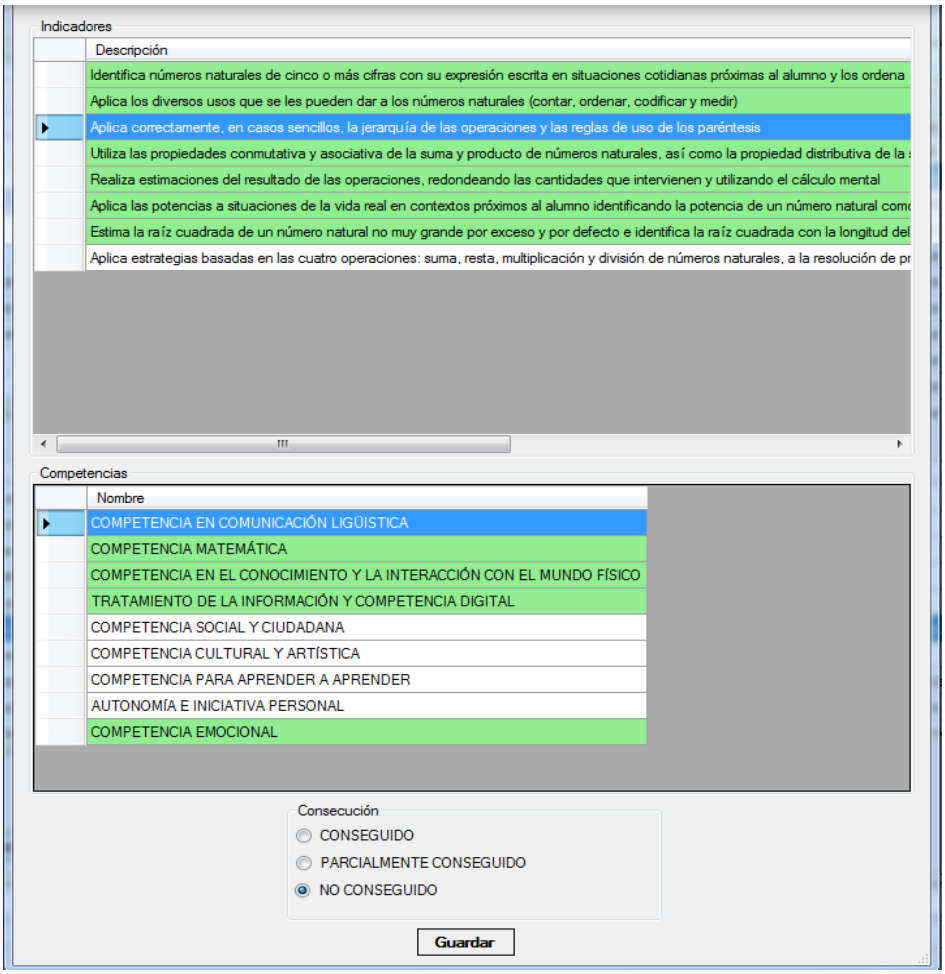
10.3.6.- Calificación

10.3.6.1.- Calificación de indicadores

El botón *Indicadores* que aparece en la esquina inferior izquierda de la ventana de Criterios sirve para poder acceder a la calificación de los indicadores para una materia, un alumno y una unidad determinada.

Inicialmente aparece desactivado, y para poder activarlo es necesario seguir los siguientes pasos:

1. Se tiene que hacer doble clic en el alumno al que se desean calificar sus indicadores dentro de la tabla de *Alumnos*.
2. Se tiene que hacer doble clic en la unidad de la materia a la que se desean evaluar los indicadores para el alumno seleccionado dentro de la tabla *Unidades*.
3. Al llevar a cabo las dos acciones anteriores, se activará el botón *Indicadores*, y al pulsar sobre él, se abrirá la ventana que permitirá la evaluación de los indicadores para el alumno y la unidad didáctica seleccionados.



VENTANA DE INDICADORES

Imagen nº21

Esta ventana de indicadores se encuentra dividida en 3 partes:

- Indicadores: En esta tabla se van a listar todos los indicadores que se han dado de alta para la unidad y la materia que se han seleccionado. En color verde aparecerán los indicadores que ya se encuentran evaluados para el alumno mientras que en color blanco se van a mostrar los que todavía no se han evaluado para el alumno.
- Competencias: En esta tabla se van a listar todas competencias que se ven afectadas por el indicador seleccionado en la tabla *Indicadores*. De esta forma, en verde se señalan aquellas competencias a las que afecta el indicador seleccionado mientras que en blanco se muestran aquéllas que no están relacionadas.
- Consecución: Aquí se va a mostrar si el indicador está: Conseguido, Parcialmente Conseguido o No Conseguido.

Para calificar o modificar la calificación del indicador se deben seguir los siguientes pasos:

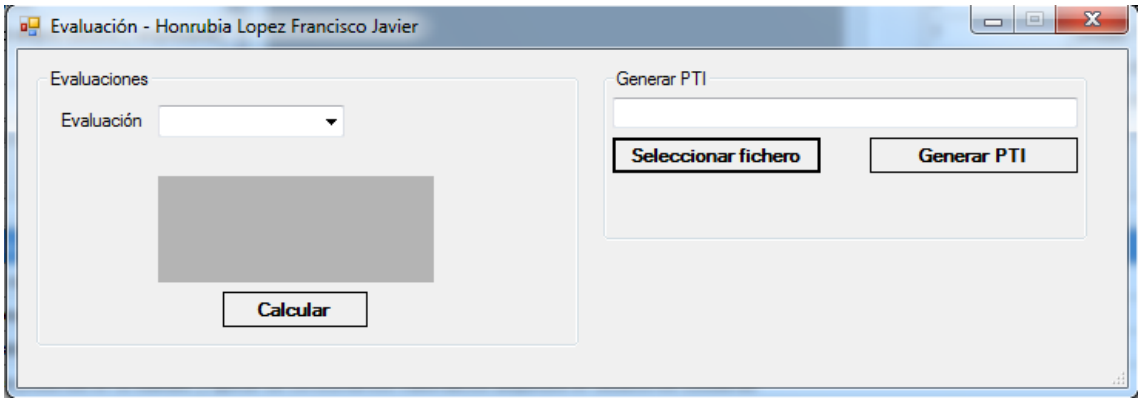
a. Se debe hacer doble clic en el indicador que se quiere evaluar en la tabla *Indicadores*.
b. Se debe seleccionar la opción (Conseguido, Parcialmente Conseguido o No Conseguido) de la parte de *Consecución*.
c. Se debe pulsar el botón *Guardar*.

Si todo ha ido correctamente, el indicador seleccionado de la tabla de indicadores, debe cambiar su color a verde.

10.3.6.2.- Calificación de la materia

El botón *Calificación Materia* permite calificar la materia que se ha seleccionado de un alumno previamente y considerando la evaluación de cada uno de los indicadores. Para poder acceder a esta ventana, se deben seguir los siguientes pasos:

1. Se tiene que hacer doble clic en la materia que se desea evaluar.
2. Una vez que se han desplegado todos los alumnos para la materia que se ha seleccionado, hay que hacer doble clic en el alumno al que se pretende evaluar dicha materia. Si se intenta pulsar el botón *Calificación Materia*, se mostrará un mensaje de advertencia que indicará que para poder acceder a esta funcionalidad es necesario seleccionar previamente a un alumno.
3. Cuando se hayan seleccionado correctamente la materia y el alumno, se debe pulsar en el botón *Calificación Materia*. Esto abrirá la ventana donde se podrá obtener calificación del alumno para la materia y/o generar su PTI en formato Excel.



VENTANA DE CALIFICACIÓN DE LA MATERIA

Imagen nº22

4. Para poder obtener la calificación del alumno, es necesario seleccionar del listado *Evaluación* aquella para la que se quiere evaluar al alumno (Primera, Segunda o Final).
5. Una vez que se ha seleccionado la evaluación, se debe hacer clic en el botón *Calcular*. Esto provocará que se calcule la nota numérica del alumno y se indique, según los puntos de corte definidos previamente, la calificación del mismo.

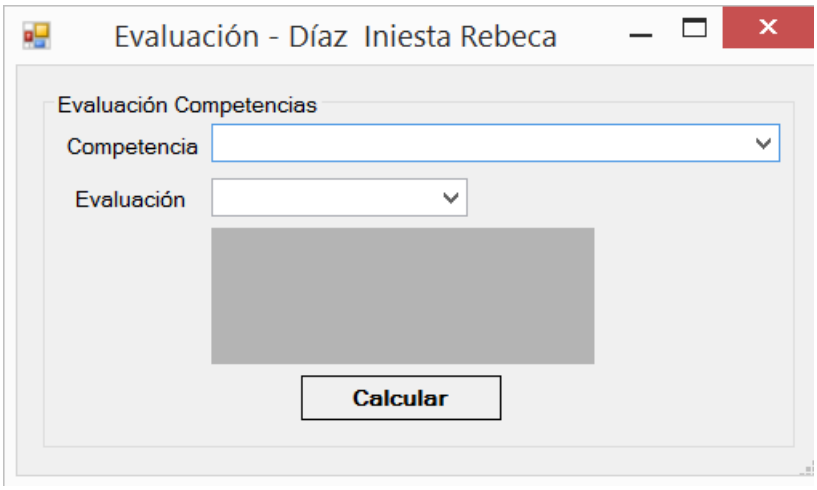
Otra operación que se puede realizar desde esta ventana es la generación en formato Excel del PTI del alumno que se ha seleccionado. Para ello se deben seguir los siguientes pasos dentro de la ventana de evaluación de la materia:

1. Se debe pulsar en el botón *Seleccionar Fichero*. Esto, lo que va a permitir es que se abra una ventana en la que será posible indicar la ruta en la que se va a guardar el fichero en formato Excel y el nombre del mismo.
2. Una vez seleccionado el fichero y su localización para poder generarlo, es necesario pulsar en el botón *Generar PTI.* Esto hará que se genere el fichero con el nombre y la localización deseada.

10.1.6.3.- Calificación de las competencias básicas

El botón *Calificación Competencia* permite calificar la competencia que se ha seleccionado de un alumno previamente y teniendo en cuenta la calificación de los indicadores de todas las materias del curso. Para poder acceder a esta ventana, se deben seguir los siguientes pasos:

1. Se tiene que hacer doble clic en la competencia que se desea evaluar.
2. Una vez que se han desplegado todos los alumnos para la competencia que se ha seleccionado, hay que hacer doble clic en el alumno al que se pretende calificar dicha competencia. Si se intenta pulsar el botón *Calificación Competencia*, se mostrará un mensaje de advertencia que indicará que para poder acceder a esta funcionalidad es necesario seleccionar previamente a un alumno.
3. Cuando se hayan seleccionado correctamente la competencia y el alumno, se debe pulsar en el botón *Calificación Competencia*. Esto abrirá la ventana donde se podrá obtener la calificación del alumno para la competencia deseada.



VENTANA DE CALIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA

Imagen nº23

Una vez en la ventana, se debe hacer clic en el botón *Calcular* con lo que se conseguirá la calificación competencias básicas del alumno.

10.4.- Análisis de un caso concreto de calificación de la materia de matemáticas y de las competencias básicas en 2º de ESO

Para clarificar el proceso descrito vamos a poner un ejemplo de calificación de materia y de competencias de una alumna ficticia de 2º de ESO, a la que llamaremos Rebeca Díaz Iniesta. Primero, obtendremos la calificación de la materia de Matemáticas y después la Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (CIMF).

10.4.1.- Caso práctico de calificación de la materia de matemáticas en 2º de ESO

Suponemos que la materia de matemáticas en 2º de ESO en el centro de nuestro caso tiene un total de 77 indicadores: 69 de contenido y 8 transversales. Según lo anterior, procedemos a obtener la calificación parcial del primer trimestre y la final del curso.

En lo relativo a la calificación parcial, los datos que vamos a manejar en el ejemplo serán los siguientes:

- Se han impartido 3 unidades didácticas de las 9 de que consta el curso.

- Esas tres unidades incluyen un total de 31 indicadores, de los cuales 23 son de contenidos y 8 transversales.

- La tabla general que relaciona los puntos de corte con las categorías de calificación que sugerimos en la materia de Matemáticas es la siguiente:

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	*% DE INDICADORES CONSEGUIDOS*
INSUFICIENTE (1)	Entre ningún indicador y menos del 14% de los indicadores programados
INSUFICIENTE (2)	Entre el 14% y menos del 28% de los indicadores programados
INSUFICIENTE (3)	Entre el 28% y menos del 42% de los indicadores programados
INSUFICIENTE (4)	Entre el 42% y menos del 55% de los indicadores programados
SUFICIENTE (5)	Entre el 55% y menos del 62% de los indicadores programados
BIEN (6)	Entre el 62% y menos del 70% de los indicadores programados
NOTABLE (7)	Entre el 70% y menos del 78% de los indicadores programados
NOTABLE (8)	Entre el 78% y menos del 86% de los indicadores programados
SOBRESALIENTE (9)	Entre el 86% y menos del 95% de los indicadores programados
SOBRESALIENTE (10)	Entre el 95% y el 100% de los indicadores programados

Tabla nº42

Fuente: Elaboración propia

A partir de esta tabla, el departamento elabora una por trimestre, que deberá incluir también en su programación, en la que incluya el número de indicadores por categoría al finalizar ese trimestre en base a los programados.

La tabla de los puntos de corte para la primera evaluación del ejemplo con 31 indicadores es:

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN EN LA CALIFICACIÓN PARCIAL

CALIFICACIÓN PARCIAL	NÚMERO DE INDICADORES SUPERADOS
INSUFICIENTE (1)	Entre ninguno y 4 indicadores
INSUFICIENTE (2)	Entre 5 y 8 indicadores
INSUFICIENTE (3)	Entre 9 y 13 indicadores
INSUFICIENTE (4)	Entre 14 y 17 indicadores
SUFICIENTE (5)	Entre 18 y 19 indicadores
BIEN (6)	Entre 20 y 21 indicadores
NOTABLE (7)	Entre 22 y 24 indicadores
NOTABLE (8)	Entre 25 y 26 indicadores
SOBRESALIENTE (9)	Entre 27 y 29 indicadores
SOBRESALIENTE (10)	Entre 30 y 31 indicadores

Tabla nº43

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la alumna Rebeca Díaz Iniesta, tenemos los siguientes datos:

- Ha superado 14 indicadores de contenido completamente, 5 de manera parcial y 4 indicadores sin superar.

- De los indicadores transversales ha superado 4 de forma completa, 2 de forma parcial y no ha superado 2.

- En resumen, la alumna Rebeca ha superado completamente 18 indicadores, parcialmente 9 y no ha superado 6.

Toda esta información la ha obtenido el profesor de la materia de matemáticas durante el primer trimestre aplicando una metodología criterial en la que el aprendizaje significativo y el principio de actividad permitan, mediante una enseñanza individualizada y cooperativa, un desarrollo de los indicadores y de las competencias básicas.

Una vez contados los indicadores, sumamos los superados, que son 14 con el resultado de la multiplicación de los parcialmente superados por 0,5[140]:

ρψ ط πϐυ ﻧ ω سي ϛϛϐυ

Estos son los indicadores que la alumna Rebeca Díaz Iniesta ha superado en el primer trimestre del curso.

Por lo que, atendiendo a la última tabla, la calificación de la materia de matemáticas en 2º de ESO de la alumna Rebeca Díaz Iniesta es de NOTABLE (7).

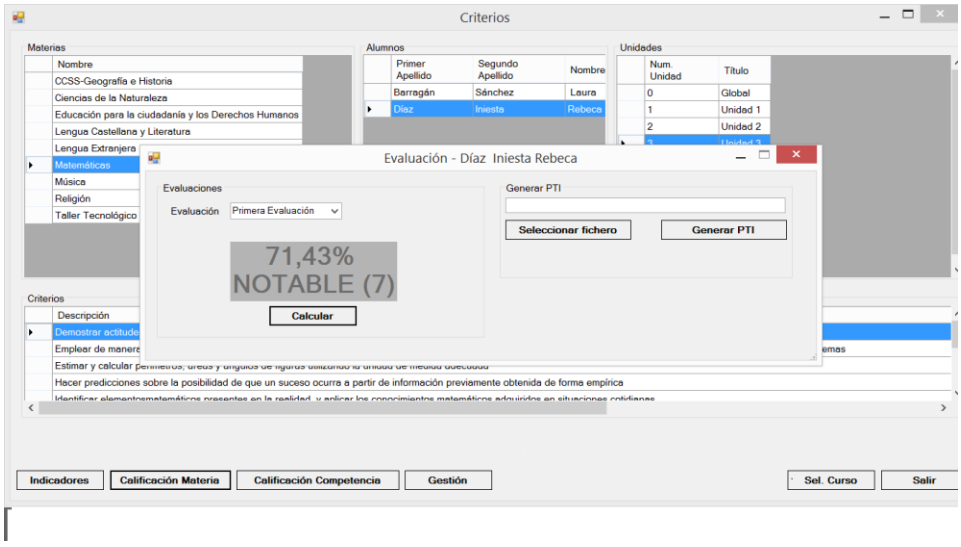
La calificación final de la materia se calcula de manera análoga, teniendo en cuenta que los indicadores son los de todo el curso académico.

[140] También se pueden contar los indicadores superados por una lado y cada dos parcialmente superados contar uno, por otro. La suma serán los indicadores que ha superado el alumno.

Este proceso (calificación parcial y final) se simplifica mucho con la herramienta informática iCOM ya que el departamento correspondiente únicamente debe introducir los siguientes datos en el programa:

- Criterios de evaluación de la materia.
- Indicadores de la materia y las unidades didácticas correspondientes.
- Porcentajes de los puntos de corte.
- Alumnos del grupo.

Con esta información, cada profesor únicamente deberá introducir si cada uno ha superado, o no, los indicadores y automáticamente iCOM obtendrá la calificación del alumno.



VENTANA DE CALIFICACIÓN CASO PARTICULAR

Imagen nº24

10.2.2.- Caso práctico de calificación de la Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico en 2º de ESO

Según hemos establecido en nuestro modelo de calificación, una competencia básica se debe calificar teniendo en cuenta todos los indicadores de las materias que se imparten en un mismo curso. De esta forma, será el

tutor, como responsable de la evaluación del grupo de alumnos, el que debe realizar esta tarea.

Es conveniente recordar que la calificación de cada competencia básica se realiza en función de los indicadores de logro que un alumno ha superado en cada materia que estén relacionados con ella. En primer lugar, se han de contar los indicadores que cada materia tiene asociados a la competencia que queremos calificar y después contar los que ha superado nuestra alumna. Por último, situaremos ese número de indicadores superados en una de las categorías de calificación mediante los puntos de corte de las competencias básicas. En el curso de 2º de ESO, la contribución de las materias a la Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico en cuanto a indicadores relacionados con ella, es la siguiente:

CONTRIBUCIÓN DE CADA MATERIA A LA CIMF EN 2º ESO

CIENCIAS DE LA NATURALEZA	65 INDICADORES
CIENCIAS SOCIALES	71 INDICADORES
EDUCACIÓN FÍSICA	38 INDICADORES
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	21 INDICADORES
INGLÉS	1 INDICADOR
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	28 INDICADORES
MATEMÁTICAS	23 INDICADORES
MÚSICA	28 INDICADORES

Tabla nº44

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, sobre 275 indicadores, se aplicarán los puntos de corte que el centro, en su Proyecto Educativo ha incluido, como aparecen en la siguiente tabla:

RELACIÓN ENTRE LOS PUNTOS DE CORTE Y LAS CATEGORÍAS DE CALIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	% DE INDICADORES CONSEGUIDOS
MUY BAJO	Entre ningún indicador y menos del 20% de los indicadores programados
ESCASO	Entre el 20% y menos del 55% de los indicadores programados
ACEPTABLE	Entre el 55% y menos del 70% de los indicadores programados
ALTO	Entre el 70% y menos del 85% de los indicadores programados
EXCELENTE	Entre 85% y el 100% de los indicadores programados

Tabla nº45

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, al estar definidos los indicadores al principio de curso, cada departamento didáctico puede construir una tabla en su programación, similar a la que sigue:

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	% DE INDICADORES CONSEGUIDOS
MUY BAJO	Entre ningún indicador y menos de 55 indicadores
ESCASO	Entre 55 y menos de 152 indicadores
ACEPTABLE	Entre 152 y menos 193 indicadores
ALTO	Entre 193 y menos de 234 indicadores
EXCELENTE	Entre 234 y 275 indicadores

Tabla nº46

Fuente: Elaboración propia

Nuestra alumna Rebeca tiene superados en cada materia los siguientes indicadores referidos a la competencia que queremos calificar:

- En Ciencias de la Naturaleza ha superado 40 de los 64 referidos a CIMF.
- En Ciencias Sociales ha superado 52 de los 71 indicadores que se refieren a la CIMF.
- En Educación Física ha superado 16 de los 38 indicadores que se refieren a dicha competencia.
- En Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha superado los 15 indicadores de los 21 que aporta dicha materia a la CIMF.
- En la materia de inglés la alumna ha superado el indicador que la materia aporta a la competencia que nos ocupa.
- En Lengua ha superado 19 de los 28 indicadores que se refieren a la CIMF.
- En Matemáticas ha superado 15 de los 23 indicadores referidos a dicha competencia.

- En Música ha superado 21 de los 28 indicadores referidos a la CIMF.
- En francés la alumna ha superado 3 de los 8 indicadores que la materia aporta a la competencia.

Tenemos, por tanto, que la alumna Rebeca Díaz Iniesta ha superado un total de 179 indicadores de los 275 indicadores que tienen relación con la Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico. La calificación o grado de consecución de la competencia en cuestión es ACEPTABLE.

La información que hemos resumido sobre el número de indicadores que cada alumno supera en cada competencia debe ser recopilada por el tutor del grupo. Esta labor se puede simplificar de gran manera si se utiliza la aplicación iCOM ya que si todos los profesores de las materias introducen los indicadores en dicha herramienta, el tutor no tendrá más que seleccionar el alumno y la competencia y después pulsar el botón *Calificación Materia*. Automáticamente se generará la calificación de dicho alumno en cada competencia básica.

ñNo necesito saberlo todo, sólo necesito encontrar lo que me haga falta, cuando lo necesiteò

Albert Einstein

CAPÍTULO 11: CONCLUSIONES

11.1.- Conclusiones generales.

La enseñanza por competencias se ha ido imponiendo como enfoque pedagógico-curricular dominante en los últimos años no sólo en España, sino en cualquier territorio de los llamados países desarrollados. En nuestro país, este nuevo enfoque se tradujo en la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que incorporó este elemento curricular.

Según Jornet Meliá, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M. y Peraless Montolío, M. J. (2011), a pesar de que el impacto que ha tenido el concepto de competencia en todos los niveles educativos es enorme, todavía se podría considerar un campo emergente, porque, si bien los principios teóricos que sustentan este enfoque han sido ampliamente trabajados, aún se está desarrollando el ñcorpus metodológico y tecnológico que permita aprovecharlo de manera eficazò

En este sentido, el presente trabajo ha tenido una doble intención; por un lado, profundizar en un aspecto insuficientemente tratado dentro de la teoría del nuevo paradigma competencial como es el de la calificación; y por otro, reducir la brecha, que se ha creado entre la vertiente teórica y la práctica en las aulas.

Una cuestión como la calificación, que puede considerarse menor para algunos autores, debe estar presente en los discursos teóricos referidos al aspecto de la evaluación, ya que, de no ser así, el marco teórico referido a la evaluación queda incompleto. Se trata, por tanto, de completar con esta propuesta de un modelo de calificación y la delimitación del marco teórico de la evaluación basada en competencias.

Son evidentes las diferentes maneras de calificar y las dificultades que parte del profesorado de nuestro país aún tiene para adaptar dicha calificación al modelo basado en competencias. Por esto, la intención de reducir la distancia entre teoría y práctica se pone de manifiesto con la creación de la aplicación informática iCOM 1.0, que pretende servir de herramienta de calificación para los profesores que impartan docencia en la Educación Secundaria Obligatoria.

A partir de los indicadores de logro extraídos de los criterios de evaluación de cada materia y elaborados por cada departamento didáctico, el profesor se debe centrar en la evaluación de dichos indicadores y concluir si cada indicador, al final del proceso, ha sido superado o no por el alumno. A partir de ahí, y según los criterios de calificación que el departamento haya decidido establecer al principio del curso[141], será la herramienta iCOM 1.0 la que se encargue del proceso de calificación tanto parcial como final.

[141] Nos referimos a aspectos como la delimitación de los puntos de corte mediante los cuales se determinarán las categorías de calificación de las materias y de las competencias; o los instrumentos de evaluación mediante los cuales va a ser evaluado cada indicador.

Por tanto, este trabajo tiene vocación de contribuir, entre otros objetivos, a mejorar los procesos de planificación y organización de la educación y evaluación por competencias.

11.2.- Conclusiones específicas: ¿Se han conseguido los objetivos propuestos?

En la introducción presentamos unos objetivos que pretendíamos conseguir y que se han sido nuestro eje nuclear. Después del desarrollo de la investigación vamos a comprobar si hemos alcanzado dichos objetivos y, en su caso, su grado de cumplimiento.

Objetivo 1.- Elaborar un modelo de calificación en el que se incluya la calificación de las materias, la calificación de las competencias básicas, informes de información a familias, informes para la recuperación de las evaluaciones, programas de trabajo individualizado y cualesquiera otro tipo de informe que permita llevar actualizada la evolución personalizada de cada uno de los alumnos de los que es responsable el docente.

El modelo de calificación que hemos expuesto en el capítulo nueve califica tanto cualquier materia de la Educación Secundaria Obligatoria como cada una de las competencias básicas que componen el currículo. En ambos casos, la unidad de medida ñde aprendizajeò es el indicador de logro (o indicador). De esta manera, cada departamento didáctico será el encargado de extraer los indicadores de los criterios de evaluación y redactarlos de forma concreta y consensuada. Posteriormente, estos indicadores se evaluarán para posteriormente calificarlos, haciendo corresponder los valores ñSuperadoò, ñParcialmente Superadoò y ñNo superadoò con los n¼meros 1, ÷ سي πîu y 0 respectivamente, representando así el conjunto generador de la calificación.

Dentro del modelo, la diferencia fundamental entre la calificación de las materias y de las competencias queda determinada por la definición de los puntos de corte que formarán las categorías de calificación a partir del recuento de los indicadores superados y parcialmente superados. En el caso de las materias, las categorías serán las que determina la normativa: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente; mientras que en el caso de las competencias básicas establecemos estas cinco: muy bajo, escaso, aceptable, alto y excelente.

El modelo de calificación se vertebra en tres ejes:

- Carácter unificador y normativo
- Carácter mixto: cualitativo y cuantitativo
- Carácter práctico, sencillo y objetivo

El segundo eje es el que indica el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo en el proceso de evaluación de los alumnos. La evaluación cuantitativa se muestra a través de las categorías de calificación mencionadas, y la cualitativa va asociada a la información que se ofrece al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y su evolución, teniendo un carácter más orientativo y formativo. Para ello, en cada materia se detallarán los indicadores superados y superados y las medidas que se debe adoptar para superarlos.

De esta forma se consigue una evaluación individualizada como establece la normativa con informes específicos para cada alumno en función de su situación concreta respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En cada uno de estos informes se incluirían los aprendizajes en los que el alumno destaca y en los que necesita medidas de refuerzo para superar sus dificultades y cuáles serían dichas medidas.

Para elaborar el modelo propuesto, hemos analizado otros modelos y propuestas de calificación con el objetivo de que nos sirvieran de acicate para

analizar algunas carencias e incongruencias que creemos presentaban. Estos problemas eran los referentes a:

- La **calificación con decimales.** Nuestra propuesta se basa en el cómputo de indicadores y en la asociación del valor obtenido de dicho cómputo con una categoría establecida en los llamados puntos de corte. Por este motivo no puede haber redondeo ni cálculo de medias aritméticas ni ponderadas ya que en todo momento se manejan indicadores, no cifras.

- La **categorización de los indicadores**. Según proponemos, todos los indicadores tienen el mismo valor ya que consideramos que no es necesario jerarquizar indicadores al estar integrados todos en el currículo. Si queremos dar más importancia a unos aprendizajes sobre otros, dentro de un criterio de valuación o entre criterios de evaluación no tenemos más que extraer más indicadores de ese aprendizaje o criterio y así se pondera cualitativamente, sin recurrir a cifras decimales

- La **sencillez del método de calificación**. Hemos intentado que este aspecto sea básico en nuestra propuesta. Así, al calificar únicamente hay que saber qué indicadores se han superado, contarlos y asociarlos a la categoría correspondiente. De esta manera el sistema es fácil de comprender y de utilizar.

- La **uniformidad de la calificación** de las materias y las competencias básicas. La propuesta unifica ambos sistemas basándose en la relación de los indicadores de cada materia con las competencias básicas (Perfil de Materia y Perfil de Competencia), de esta forma se evitan posibles confusiones y el discurso es objetivo, riguroso y uniforme.

Objetivo 2.- Establecer una definición operativa de las competencias básicas mediante las relaciones entre criterios de evaluación, indicadores de logro y competencias básicas como estrategia para posibilitar la calificación de las diferentes materias y de las competencias básicas.

La definición de una competencia básica se puede afrontar desde dos puntos de vista: uno semántico y otro operativo. El primero se encarga de cuestiones teóricas de la competencia como su significado y propiedades, ayudando a conocer de manera más concreta cada una de ellas. El aspecto operativo se refiere a una doble relación:

- Genérica. La integración de los diferentes aprendizajes que incluye cada competencia en cada una de las materias.
- Concreta. Relacionar cada competencia con los elementos curriculares de cada materia.

Aunque la LOMCE ha concretado algo más la definición operativa que la LOE mediante la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria; la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato esta definición operativa sigue siendo competencia de los centros y de los departamentos didácticos la relación entre los demás elementos curriculares y las competencias dentro de cada materia.

El presente trabajo ha contribuido a concretar la definición operativa de cada competencia básica. Para ello, se crearon grupos de trabajo a los que hacemos referencia en el capítulo dedicado a la metodología, destinados a la relación en todos los cursos de la ESO, de los criterios de evaluación, los indicadores, las competencias básicas que incluyen y las unidades didácticas en las que se secuencian. En este trabajo se incluyen únicamente los referidos

al 2º de ESO ya que, no creemos relevante incluir todos los cursos al entender que la metodología utilizada es la misma.

Esta definición operativa ha sido determinante a la hora de configurar el modelo de calificación ya que para calificar las competencias necesitamos relacionarlas con los criterios de evaluación, concretados en indicadores de logro, que es la unidad de medida utilizada en el proceso calificador. Este paso, que se concreta con la elaboración de los perfiles de materia y competencia, es la clave para poder calificar las materias y las competencias utilizando los mismos indicadores de logro, lo que simplifica el proceso de calificación de forma considerable.

Objetivo 3. *Elaborar un programa informático y de manejo sencillo para posibilitar la digitalización del modelo de calificación previsto.*

Uno de los aspectos relativos a la calificación que he percibido a lo largo de mi experiencia docente es la existencia de dos grupos de profesorado. Por un lado, los profesores que incluyen en sus criterios de calificación complejas fórmulas para obtener la calificación de su materia y que llevan el seguimiento de sus alumnos con hojas de cálculo en las que ponen en práctica dichas fórmulas. Este profesorado se caracteriza por poseer conocimientos matemáticos o relacionados con las nuevas tecnologías y tienen serias dificultades en hacer entender sus criterios de calificación, tanto a sus alumnos como a otros miembros de la comunidad educativa, por su complejidad.

Por otro lado están los profesores que califican las materias utilizando la escala numérica del 1 al 10 cualquier información de los alumnos, extrayendo la calificación parcial o final mediante la media aritmética. Por último redondean la calificación del alumno en función de las actitudes positivas o negativas que muestra en el aula. Este profesorado, que suele ser de corte humanista en cuanto a sus conocimientos, es el que mantiene la manera en que se ha

calificado durante décadas y es el más reacio al cambio. Cualquier modificación en la forma de calificar la percibe como una contrariedad e incluso como una amenaza.

Tanto para que los primeros puedan explicar con facilidad sus criterios de calificación a los integrantes de la comunidad educativa, como para que los segundos posean un recurso sencillo para calificar a sus alumnos se ha elaborado el programa informático iCOM 1.0.

La característica fundamental de iCOM 1.0 es su sencillez. El profesor únicamente ha de estar pendiente de su proceso de evaluación de los indicadores e introducir en el programa los indicadores que, tras dicho proceso evaluativo, considera que están superados, no superados o superados parcialmente. La aplicación iCOM 1.0 se encargará de calificar la materia y las competencias básicas sin que el profesor realice cálculo alguno. A la hora de explicar los criterios de calificación, el departamento didáctico deberá remitirse a los puntos de corte que se introdujeron a comienzo de curso en la herramienta informática. Los puntos de corte, que generan cada categoría de calificación, son los verdaderos criterios para determinar si alumno obtiene una calificación u otra.

Objetivo 4. Elaborar los indicadores competenciales de los criterios de evaluación de todas las materias que configuran el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria como referente para una evaluación de carácter criterial.

La elaboración de los indicadores de logro en cada materia es una labor que la LOE deja a la autonomía de los centros y los departamentos didácticos. Esta labor la hemos afrontado mediante el grupo de trabajo creado con el fin de extraer los indicadores de los criterios de evaluación de cada una de ellas. En el trabajo se han incluido los de 2º de ESO debido a que es un curso en el que

la mayoría de las materias son obligatorias, por lo que puede resultar un ejemplo representativo de lo que creemos que se debería hacer en los centros educativos. Por su carácter optativo, las materias Taller Tecnológico y Segunda Lengua Extranjera no se han incluido en el trabajo.

Estos indicadores de logro serán determinantes para la posterior calificación de las materias y de las competencias básicas. Por ello, cada indicador se ha relacionado con las competencias básicas que se incluyen en él. También se ha relacionado la unidad didáctica en la que se incluye cada indicador para tener una idea más holística del proceso de evaluación y calificación.

La evaluación criterial se pone de manifiesto en el momento que los indicadores de logro son el referente para evaluar y calificar las materias y las competencias básicas. Mediante los indicadores el alumno sabe lo que debe aprender y el profesor lo que debe evaluar. Se fomenta así una evaluación objetiva y personalizada que repercute directamente en una calificación con estas características.

Objetivo 5. Integrar y analizar las competencias básicas adoptadas por la Unión Europea y por el sistema educativo español para el desarrollo del currículo en las aulas.

El análisis de las competencias básicas y de la normativa referente a ellas, nos ha llevado a idear un modelo de calificación que permite su integración en las aulas mediante la herramienta informática iCOM 1.0. La elaboración, evaluación y calificación de los indicadores de logro, y su relación con las competencias básicas que propusieron la Unión Europea y