



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

González López, Ignacio; Ramírez García, Antonia; Moral López, Antonio  
La evaluación por competencias en educación primaria: ¿arquitectura o albañilería?  
Educere, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 41-50  
Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

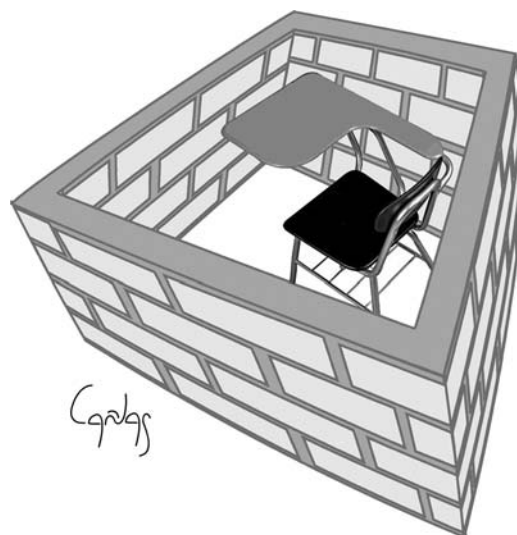
Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La evaluación por competencias en educación primaria: ¿arquitectura o albañilería?

Skills-based Assessment in Primary Education.  
Architecture or Bricklaying?



**Ignacio González López**  
ed1goloi@uco.es

**Antonia Ramírez García**  
ed1ragaa@uco.es

**Antonio Moral López**  
amorlop@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba. España

Artículo recibido: 19/09/2012  
Aceptado para publicación: 05/12/2012

## Resumen

En este artículo exponemos de un modo sintético, el proceso constructivo que supone la planificación de los procesos de evaluación centrados en las competencias básicas a adquirir por el alumnado de educación primaria. Se presentan los cimientos (las competencias básicas) a partir de los cuales arranca la edificación (programación didáctica basada en competencias) para cerrar con los elementos que inciden en la necesidad de la evaluación de esas competencias. Exponemos finalmente, los resultados de una experiencia práctica realizada con maestros y maestras, en torno a la evaluación de las competencias del alumnado y sus funciones como albañiles en este proceso arquitectónico.

**Palabras clave:** competencias básicas, evaluación educativa, rendimiento académico, educación primaria.

## Abstract

*This article explores briefly the process of planning assessment methods focused on basic skills to be learned and developed by primary schoolchildren. In this way, some fundamentals are shown as well as some elements that may have influence on this kind of evaluation. Finally, the results of a skills-based evaluation made by schoolteachers on schoolchildren using bricklaying is shown.*

**Keywords:** Basic Skills, Educational Evaluation, Academic Performance, Primary Education.

## 1. Las competencias: cimentando

Los cimientos para una formación integral y una adecuada evaluación del aprendizaje del alumnado han sido establecidos por la Comisión Europea de Educación, quien ha establecido unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. Se define la competencia clave o básica como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Las competencias clave son aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo” (Comisión Europea de Educación, 2006).

Este nuevo concepto de competencia básica, incorporado a partir de la LOE (2006), pone el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Las competencias básicas son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su 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. Estas competencias básicas pretenden ser comunes en todos los países de la Unión Europea y son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

En definitiva, según Horch (2008), las competencias básicas requieren el aprendizaje vinculado a las necesidades y características del alumnado, al contexto y a las tareas a resolver que, en este caso, el aprendizaje se va a plantear por grupos de nivel; por lo que es necesaria su evaluación.

## 2. Marco normativo: de la arquitectura a la albañilería

En 1970 se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGEFRE) y con ella entran en vigor los grandes cambios educativos. Se habla por primera vez, en el artículo 11, de rendimiento educativo, de su valoración y de las calificaciones:

1. La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros. 2. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo, con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior. (...) 4. La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva.

Se trata de un gran trabajo arquitectónico donde la construcción de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado ha pasado de una mera superposición de elementos estructurales a un diseño innovador y cambiante. Los cimientos ya están puestos, la evaluación cuantitativa, tradicional hasta este momento, ha dejado paso a la incorporación de valoraciones de tipo cualitativo, siguiendo los modelos ya establecidos por Cronbach (1963) y Scriven (1967).

En el año 1990, ya en plena etapa democrática, entra en vigor la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y con ella la importancia de la evaluación educativa, donde los arquitectos de la evaluación definen y desarrollan el concepto de evaluación con las características de continua y global (artículo 15):

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global. 2. Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que un alumno no haya conseguido dichos objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo (...) en función de las necesidades educativas de los alumnos.

En 1993 es cuando se amplía el concepto y características de la evaluación educativa, al publicarse la Orden de 1 de febrero sobre Evaluación en educación primaria, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se reconoce su carácter continuo, ya que el profesorado ha de recoger información permanentemente; y global, porque deben evaluarse tanto las capacidades expresadas en los objetivos como los criterios. Se amplía su concepto con los términos cualitativo, que hace referencia al carácter concreto del aprendizaje; formativo, regulador y orientador, términos referidos a la información para mejorar dicho proceso; y contextualizado, ya que hay que tener en cuenta el entorno del alumnado.

Hay que destacar que aparece por primera vez el uso de los instrumentos de evaluación y su inclusión en el Proyecto

Características	Descripción
Normas generales de la evaluación	Continua (detección de necesidades). Global (competencias básicas, objetivos generales, progreso del alumno, contexto). Instrumentos (observación continua). Formativa y orientadora (mejora). Criterios (fijados por el centro).
Evaluación inicial	Referencias para la toma de decisiones: transiciones de etapa, medidas de apoyo, refuerzo y ACIS.
Evaluación continua	Equipo docente coordinado por tutor/a y asesorado por el EOE. Alumnado debe conocer criterios y procedimientos de evaluación. Profesorado debe prever medidas de atención a la diversidad.
Sesiones de evaluación	Realizada por tutor/a y profesorado especialista para intercambiar información y tomar decisiones. Sesiones trimestrales. Calificaciones cualitativas: suspenso a sobresaliente.
Evaluación final	Valoración del progreso general del alumnado. El equipo docente coordina las actuaciones. Documentación: acta de evaluación, expediente personal, historial académico.
Evaluación del alumnado con NEAE	Competencia: tutor/a y EOE. Referencia: criterios de evaluación de las ACIS. Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo: informes sobre competencias lingüísticas.
Promoción del alumnado	Criterios: adquisición de las competencias básicas. Responsabilidad: tutor/a, equipo docente y familias. Cuando no se promocioe: permanencia de un año más en el mismo curso (una repetición por curso y máximo dos en la misma etapa).
Participación de las familias	Tutor/a informa de los objetivos generales alcanzados, progresos, dificultades. Podrán efectuar reclamaciones sobre la evaluación final y la promoción.
Documentos oficiales	Actas de evaluación. Expediente académico. Historial académico. Informe personal.

**Fig. 1: Elementos constitutivos de la Orden de 10 de agosto de 2007, de evaluación del alumnado de educación primaria.**

Curricular de Etapa, así como la implicación del profesorado, a través del Equipo técnico de coordinación pedagógica y del Claustro de profesores, en la elaboración de las técnicas e instrumentos de evaluación que se van a proponer en el Proyecto Curricular del Centro. Esto supone la integración de la evaluación en la sociedad.

Lo anteriormente expuesto supone un concepto más amplio en el aspecto de mejora, tanto de los procesos, como de los resultados de la intervención educativa. En el año 1995 se publica la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LO-PEGCD) como un complemento a la LOGSE y con ella se refuerza el carácter de la evaluación educativa. En el año 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que no aporta ninguna característica relevante a la evaluación educativa del alumnado.

Desarrollados los proyectos arquitectónicos, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), aunque no aporta ninguna novedad en materia de evaluación educativa, ni amplía el concepto ni sus características, sí establece las bases para que los albañiles de la educación construyan y desarrollen lo hasta ahora planificado. Es en su artículo 6 definen el currículo escolar como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”. Asimismo, su homóloga en Andalucía, la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), continua con el citado carácter donde la evaluación se convierte en un instrumento orientado a la mejora permanente y al aprendizaje satisfactorio y relevante del alumnado, que contribuya al éxito escolar de éste.

Es en este momento cuando se desarrollan las diferentes órdenes que regulan todo este proceso y se puede comenzar a edificar. Destacamos aquí (ver figura 1) los principales elementos de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria de Andalucía.

### **3. La evaluación en la programación didáctica por competencias: el proceso constructivo**

El Ministerio de Educación y Ciencia, como consecuencia de la promulgación de la LOGSE (1990) elaboró una serie de materiales curriculares, denominados Cajas Rojas, que aclaraban diferentes conceptos introducidos por la nueva reforma y se definió la programación como:

El instrumento en manos del profesor de aula contrastado con el seminario o departamento para establecer las decisiones sobre los distintos componentes curriculares, en el ámbito del aula, con el fin de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan durante un curso o un ciclo. Las programaciones pueden ser de amplitud diversa según abarquen un mayor o menor período de tiempo. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 89).

Este concepto, válido para aquel tiempo, necesita ser redefinido para incorporar un nuevo elemento curricular, las competencias básicas, en este sentido, entendemos la programación didáctica como un conjunto de decisiones adoptadas por el profesorado de una especialidad en un centro educativo respecto a un área o áreas que tiene en-

comendadas, con una duración temporal determinada y acorde al currículo concretado por dicho centro para el nivel que ocupa, todo ello en el marco del proceso global de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos que es único y distinto a otro del mismo nivel y para el que hay optar por “actuaciones concretas que conlleven la revisión y reestructuración de lo planificado, es decir, decisiones previas, durante y posteriores al proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ramírez García, 2008, p. 33). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica exige contemplar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva global, integrada, que dé sentido a las nuevas demandas sociales de formación a lo largo de toda la vida.

Por su parte, Rodríguez Diéguez (2004) manifiesta que la programación ha de caracterizarse por la dinamización, al tiempo que ha de expresar tanto un acto final como la realización de una operación, es decir, un producto y un proceso. La construcción de una programación didáctica por parte del docente implica un proceso activo de toma de decisiones, cuyo resultado final es un instrumento eficaz para la evaluación del mismo, pero ¿cómo se inicia su edificación?

Las competencias básicas exigen ser definidas, no sólo semánticamente, sino también de forma operativa por los diferentes niveles de concreción, y es esta última definición la que implica un mayor esfuerzo al profesorado, que ha de elaborar una programación didáctica basada en las ocho competencias básicas, pero que no dispone de los medios necesarios para elaborarla de forma efectiva.

La operativización de las competencias básicas se conseguirá cuando éstas entren en íntima conexión con los demás elementos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), sólo entonces se producirá su imbricación en el currículo, al tiempo que se habrá eliminado la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual. Ésta será la primera piedra en la construcción de una programación didáctica basada en competencias básicas y el profesorado empezará a cumplir con la primera función que le atribuye el artículo 92 de la LOE (2006), la programación y la enseñanza de las áreas que tenga encomendadas.

La siguiente tarea consistirá en iniciar la toma de decisiones sobre qué elementos conformarán dicha programación didáctica. El Título II, Capítulo I, Art. 12 del Decreto 201/97, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria establece los aspectos que ha de incluir dicha programación:

- a) Los objetivos, contenidos y estrategias de evaluación; b) La secuenciación de los contenidos y actividades propuestas a lo largo del curso y la temporalización del desarrollo de las unidades temáticas; c) La metodología que se va a aplicar; d) Los criterios, estrategias y procedimientos de evaluación del aprendizaje del alumnado, de acuerdo con lo recogido en el Proyecto Curricular de Centro; e) El establecimiento de las actividades de refuerzo educativo, así como las adaptaciones curriculares para el alumnado que lo precise; f) Los materiales

- y recursos didácticos que se vayan a utilizar; g) Las actividades complementarias y extraescolares que se propone realizar y h) El procedimiento para realizar su seguimiento.

En este proceso de toma de decisiones por parte del docente es necesario establecer como eje vertebrador a las competencias básicas, la inclusión de estos “saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos” (AQU, 2002, p. 46) implican una transformación del proceso programador, ahora más dinámico al tener como objetivo la movilización de las competencias básicas por parte del alumnado a partir de las tareas diseñadas y desarrolladas por el profesorado.

Una vez clarificados cuáles son los aspectos que integrarán la programación didáctica, el docente ha de decidir por qué estancia ha de empezar a edificarla. Según la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, lo aclara en su artículo 3, “la evaluación inicial será el punto de referencia para la toma de decisiones relativas al desarrollo del currículo y para su adecuación a las características y conocimientos de un grupo de alumnos concreto, al tiempo que será el punto de partida desde el que el alumno o alumna iniciará los nuevos aprendizajes”. Este diagnóstico guiará la edificación de los restantes aspectos curriculares (competencias básicas, objetivos, contenidos y metodología), y que concluirá nuevamente con el elemento evaluativo.

La evaluación será global en tanto que se referirá a las competencias básicas y a los objetivos generales de la etapa y tendrá como referente el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo, las características propias del mismo y el contexto sociocultural del centro docente.

La evaluación será continua en cuanto que se verá inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con la finalidad de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y adoptar las medidas necesarias que permitan al alumnado continuar su proceso de aprendizaje. Bordas y Cabrera (2001) amplían esta característica, al considerar que la evaluación continuada frente a la continua implica el concepto de “permanente” en el espacio y en el tiempo, en sentido horizontal y vertical.

La evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo y proporcionará al docente una información constante que posibilite la mejora de los procesos y resultados de la intervención.

Partiendo de estas características que ha de poseer la evaluación llevada a cabo por los docentes y de acuerdo con la mencionada Orden de 10 de agosto de 2007, los centros educativos han de especificar en su Proyecto Educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes (conjunto de acuerdos que concretan y adaptan al contexto del centro los criterios generales de evaluación expresados en el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre) que ayuden al

profesorado a valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa. Estos criterios comunes de cada centro educativo responden al proceso de concreción curricular, situándose, pues, en el segundo nivel y configurándose como los referentes más inmediatos para el profesorado, que los han de tomar como base de su propio proceso de decisiones en torno a la evaluación.

Gómez Castro (1998, p. 62) define estos criterios como los “indicadores de los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos en cada una de las áreas”. Los criterios de evaluación “recogen los aprendizajes básicos, los aspectos fundamentales, que los alumnos y alumnas deben alcanzar [...]. Señalan, por tanto, el ‘tipo’ y ‘grado’ de adquisición de los contenidos que contribuyen al desarrollo de las capacidades expuestas en los objetivos generales de área” (Idem.).

Los criterios de evaluación de las distintas áreas han quedado expresados y secuenciados por ciclos en el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, en ellos hay que distinguir los indicadores de grado que se encuentran en la definición del criterio y aportan una concreción mayor sobre la profundidad o extensión del aprendizaje básico que se pretende evaluar.

Los indicadores de grado son un instrumento de individualización de la enseñanza y de atención a la diversidad, al tiempo que la base para establecer los indicadores de evaluación que han de comprobar el progreso o no en la adquisición de las competencias básicas y específicas por parte del alumnado a lo largo de un curso académico y que el docente ha de explicitar en su programación didáctica.

Una vez expresados los indicadores de evaluación, el profesorado tiene que decidir sobre cómo realizará la evaluación de su grupo de alumnos y alumnas, qué procedimientos, qué técnicas y qué instrumentos utilizará para ponerla en marcha. La respuesta a este interrogante se sugiere en la citada Orden de evaluación al manifestar que la evaluación se llevará a cabo a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna, al mismo tiempo, los procedimientos formales de evaluación, su naturaleza, aplicación y criterios de corrección deberán ser conocidos por el alumnado, con el objetivo de hacer de la evaluación una actividad educativa.

Los procedimientos de evaluación aluden al cómo evaluar los aprendizajes y se pueden definir como “el conjunto de estrategias y técnicas de obtención de información, que guían el proceso de evaluación de los alumnos y que responden a una concepción de la evaluación asumida por el centro” (Gómez Castro, 1998, p. 70). Conviene que los procedimientos sean diversos para así valorar la enorme riqueza que encierran los distintos aprendizajes. Por su parte, las estrategias podemos definirlas como los procesos que ponemos en marcha para llevar a cabo la evaluación. Algunas que se pueden utilizar son las siguientes: la evaluación a partir de un plan anual, la evaluación en el aula como estrategia de investigación, la evaluación como actividad grupal del profesorado, etc.

El docente necesita usar determinadas técnicas para la recogida de datos y el análisis de los mismos (Casanova, 2004), respecto a las primeras podemos mencionar la observación (directa o indirecta, sistemática o no sistemática) y la entrevista (estructurada, semiestructurada y no estructurada); con relación a las segundas cabría citar la triangulación (de las fuentes, temporal, espacial, de métodos y técnicas y de agentes evaluadores) y el análisis del contenido de la información que se pretende utilizar para llevar a cabo la evaluación.

Los instrumentos de evaluación se definen como “aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos” (Gómez Castro, 1998, p. 71). Este seguimiento exige una gran variedad de instrumentos de registro, parte de ellos, tienen un carácter “oficial” y sus características y forma de registro se encuentra ya determinada a nivel legislativo (expediente académico, historial académico e informe personal del alumno, otros, pueden ser elegidos y/o elaborados por los propios profesores y profesoras. Algunos de estos instrumentos son las pruebas o cuestionarios, diarios de clase, anecdóticos, escalas de observación, producciones del alumnado, grabaciones en magnetófono o vídeo, etc. Sin embargo, una nueva forma de responder al cómo evaluar lo constituye el portafolio, definido como “una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño o niña a lo largo de un período de tiempo” (Shores & Grace, 2004, p. 57). Este instrumento resulta especialmente idóneo para la evaluación de las competencias básicas, pues permite hacer visible el proceso de aprendizaje del alumno, ya que no sólo consiste en una colección de trabajos finalizados, sino también en borradores, proyectos, valoraciones, opiniones, etc., al tiempo que desarrolla la calidad de un proceso compartido entre alumnado, profesorado y familias, en el que el portafolio es el punto de encuentro visible que permite la implicación de las familias en la tarea educativa de la escuela y facilita la interacción entre los tres agentes comprometidos en la formación.

Tras haber planteado cómo se producirá la evaluación de su alumnado, el docente ha de identificar los momentos en los que tendrá lugar dicha evaluación. Distinguiremos entre evaluación inicial, ya comentada con anterioridad, evaluación continua y evaluación final.

A través de la evaluación continua será posible realizar un feed-back y ajustar algunos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje inicialmente planificados; en algunos casos porque podría resultar reiterativo el modelo de trabajo que proponen, si se ha comprobado su dominio por parte del alumnado; en otros casos, el ajuste de las experiencias consistirá en la vuelta sobre el mismo contenido a través de otros recursos metodológicos, otros agrupamientos u otros recursos materiales si se ha detectado que encierran alguna dificultad para los alumnos. En este proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se adoptarán las medidas de atención a la diversidad que procedan, de conformidad con

lo previsto en el capítulo IV del Decreto 230/2007, de 31 de julio. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.

La gran ventaja de la evaluación continua es que permite llevar a cabo una enseñanza personalizada al mostrar las diferencias en el ritmo de aprendizaje de los alumnos y alumnas. En función de estas diferencias el docente podrá emprender diversas acciones: de apoyo a los alumnos en los que se observen dificultades y de ampliación, para aquellos alumnos cuya mayor capacidad o interés en el trabajo haya ocasionado una evolución más rápida en sus trabajos que el resto de sus compañeros y compañeras.

Al término del proceso de enseñanza y aprendizaje planificado por el profesorado para un grupo de alumnos concreto en su programación didáctica, el docente ha de realizar una evaluación final que permitirá conocer el avance de cada alumno y alumna en la consecución de los objetivos del nivel, del ciclo y/o de la etapa y en la adquisición de las ocho competencias básicas que han de alcanzar plenamente en la etapa educativa subsiguiente. De este modo habrá concluido la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas en la programación didáctica; sin embargo, no finalizará el proceso de evaluación en su conjunto, el proceso de enseñanza también exige una reflexión por parte del docente, su propia intervención en el diseño y desarrollo de la programación ha de ser evaluado para propiciar mejoras en la práctica educativa.

El docente ha de plantearse también unos criterios de evaluación, determinar los procedimientos, las técnicas y los instrumentos que utilizará en dicho proceso, así como fijar los momentos en los que se producirá el hecho evaluativo. La reflexión que el docente realiza sobre la información que continuamente recibe de sus alumnos y alumnas al desarrollar su programación didáctica en el aula, sobre sus propias impresiones y sensaciones, etc., es conveniente que quede registrada por escrito, al igual que sucede con la que realiza del proceso de aprendizaje, así será consciente de la realidad que envuelve al hecho educativo y las posibilidades que le ofrece para su transformación a través de la elaboración de un plan de mejora de la propia programación didáctica.

Cuando el ciclo se haya completado (proceso), la programación didáctica habrá sido elaborada (producto) y el docente habrá cumplido con otras dos funciones encomendadas por la LOE (2006), “la evaluación del proceso de aprendizaje, así como la evaluación de los procesos de enseñanza y la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente”.

#### **4. Resultados de una experiencia: a pie de obra**

Una aproximación a la realidad de la evaluación de las competencias en los centros educativos nos ha llevado a trabajar con los verdaderos albañiles de este proceso arquitectónico, un total de 54 maestros y maestras de Educación

Primaria pertenecientes, equitativamente, a centros públicos y concertados, rurales y urbanos, de la provincia de Córdoba seleccionados de forma aleatoria del conjunto de docentes cordobeses. Con ellos hemos realizado diferentes actividades para entender las nuevas demandas del sistema emanado por la puesta en práctica de nuevas órdenes reguladoras de la evaluación del alumnado.

En primer lugar, y con la ayuda de un cuestionario de valoración formado 61 ítems de valoración escalar, hemos tratado de establecer el concepto que poseen del término evaluación, el grado de conocimiento que poseen sobre diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para dar respuesta a la valoración de las distintas competencias básicas, con qué frecuencia emplean los instrumentos mencionados así como los componentes de las distintas competencias que adscriben a los mismos para, finalmente, establecer el carácter que otorgan a la evaluación de las competencias.

En un segundo momento, hemos realizado una matriz DAFO (concreción de la evaluación de los puntos fuertes y débiles de la evaluación por competencias con las amenazas y oportunidades externas) en la que hemos establecido la idoneidad en el empleo de diferentes instrumentos de evaluación para la valorar la adquisición de competencias así como una matriz CAME (herramienta de diagnóstico estratégico que se utiliza para definir el tipo de estrategia que debe de seguirse tras haber identificado, cuáles son los aspectos clave desde la perspectiva externa e interna), en la que se han concretado las propuestas de mejora para implementar la evaluación de las competencias básicas en el entorno escolar. Exponemos, a continuación, los principales resultados obtenidos tras la implementación de las pruebas aquí citadas:

#### **4.1. Concepto de evaluación**

El profesorado encuestado en su totalidad manifiesta, con un valor medio de 4.21 sobre 5, que la evaluación del proceso educativo consiste en la formulación de juicios y propuestas para mejorar dicho proceso. Se trata de una perspectiva intencionalmente cualitativa. Con un valor central de 3.56 encontramos una acepción de evaluación tradicionalmente cuantitativa al relacionarla con la medición, utilidad y control. Podemos afirmar, por lo tanto, que este profesorado no tiene aún una posición clara a la hora de percibir aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluación.

#### **4.2. Grado de conocimiento de las técnicas e instrumentos de evaluación**

Con un valor medio de 4.35 sobre 5, el profesorado ha manifestado que la técnica que más conoce son los trabajos del alumnado. Reiteran su opinión al constatar que el segundo instrumento más conocido son las pruebas objetivas, sobre todo el profesorado del tercer ciclo. Le siguen, con un valor central de 3.71, la técnica de la observación y dentro de ella la escala de valoración, en los ciclos in-

Técnica de evaluación	Competencias básicas
Observación	Todas las competencias, destacando: Autonomía e iniciativa personal. Competencia social y ciudadana. Aprender a aprender.
Entrevista	Comunicación lingüística. Competencia social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal. Interacción con el mundo físico.
Encuesta	Todas las competencias.
Coloquio	Comunicación lingüística.
Sociometría	Competencia social y ciudadana. Autonomía e iniciativa personal.
Tareas del alumnado	Autonomía e iniciativa personal.
Examen tradicional	Todas las competencias.

**Fig. 2: Técnicas de evaluación para la elaboración de las competencias básicas.**

feriores. Por lo tanto, podemos afirmar que los maestros y maestras de Primaria tienen un concepto cuantitativo del grado de conocimiento de las técnicas e instrumentos de evaluación con tendencia hacia lo cualitativo.

#### 4.3. Frecuencia de uso de las técnicas e instrumentos de evaluación

Reiteramos nuestra opinión al considerar que el profesorado tiene una concepción no muy clara sobre la evaluación, en lo que respecta a su uso. Podemos considerarla cuantitativa con cierta tendencia cualitativa. Es el profesorado de centros rurales quien suele emplear técnicas cualitativas, al contrario ocurre en los centros urbanos. En cuanto a las especialidades, es el profesorado de inglés quien más utiliza la triangulación metodológica.

#### 4.4. Contenidos de evaluación

En referencia a los contenidos de conceptos, son los trabajos individuales y en grupo los más usados en los tres ciclos. Los trabajos en grupo, las escalas de valoración y los debates los aplicados en lo referente a los contenidos procedimentales. Por último, y en lo que respecta a los contenidos actitudinales, son los anecdóticos los instrumentos más usados en los tres ciclos. Reafirmamos así el carácter cuantitativo que el profesorado tiene de la evaluación educativa. Al mismo tiempo, solicitamos al profesorado estableciese la idoneidad de las técnicas a las diferentes competencias básicas, aportando los resultados obtenidos en la figura 2.

#### 4.5. Carácter de la evaluación desde la perspectiva de maestros y maestras

Dada la diversidad de variables con la que hemos trabajado y para aproximarnos al carácter definitorio de la evaluación de competencias, hemos realizado un análisis factorial para validar y ratificar los resultados. Hemos obtenido un total de ocho factores que estiman con claridad la concepción que el profesorado encuestado otorga a la evaluación en el ámbito de la formación por competencias:

- Factor 1: Triangulación. La evaluación del alumnado de Primaria ha de realizarse principalmente mediante un sistema de triangulación de pruebas, entre las que cobra gran relevancia la observación, las pruebas escritas y el trabajo del alumnado.
- Factor 2: Trabajo del alumnado. Las técnicas basadas en los trabajos individuales del alumnado. Tienen una gran relevancia en el cómputo total de estrategias de evaluación de las competencias básicas.
- Factor 3: Perspectiva cuantitativa de la evaluación. Se asumen las pruebas escritas y los exámenes tradicionales como control de los conocimientos.
- Factor 4: Técnicas cualitativas de evaluación. Es relevante encontrar como necesario, para una correcta y completa evaluación del alumnado, otros instrumentos más allá de los tradicionales.
- Factor 5: Satisfacción. Es un componente significativo que el profesorado se sienta informado y satisfecho con los instrumentos de evaluación que utiliza.
- Factor 6: Evaluación objetiva. Se hace necesario, en este momento, la necesidad de disponer de pruebas objetivas como herramienta idónea para evaluar los conocimientos.
- Factor 7: Uso de la observación. Se decanta como necesario priorizar el empleo de técnicas de observación para llevar a cabo la triangulación en el proceso educativo.
- Factor 8: Conocimiento de las técnicas de observación para la recogida de datos. Es interesante establecer cómo el conocimiento de instrumentos basados en técnicas de observación se convierte en un elemento integrante en el proceso evaluador a la hora de recoger información.

#### 4.6. Resultados de la matriz DAFO

La figura 3 muestra una aproximación de lo que el profesorado entiende que puede hacer desde su quehacer cotidiano para llevar a cabo la evaluación de las competencias básicas del alumnado. Se recogen aspectos personales (debilidades y fortalezas) y contextuales (amenazas y oportunidades).



Debilidades (D)	Amenazas (A)
Falta de formación. Falta de claridad de conceptos. Desconocimiento de herramientas de evaluación. Dificultades de coordinación. Falta de experiencia. Falta de tiempo. Falta de credibilidad en las competencias. Apego a lo tradicional. Inseguridad. Precariedad laboral. Temor a los cambios. Multiplicidad de funciones junto a la evaluación.	Falta de concreción de la normativa. Falta de compromiso. Resistencias de colectivos de profesores y profesoras. Desconocimiento generalizado. Escepticismo. Falta de tiempo. Problemas de coordinación. Falta de apoyo de la administración. Premura en la implantación sin formación previa. Falta de consensos. Saturación de responsabilidades del docente. Desvalorización e infravaloración de la evaluación por competencias.
Fortalezas (F)	Oportunidades (O)
Interés por la formación. Expectativas previas. Motivación. Inquietud. Necesidad profesional. Compromiso. Capacidad de trabajo. Capacidad de reciclaje profesional. Predisposición a la innovación e investigación. Ganas de mejorar la práctica. Voluntad y confianza. Capacidad de trabajo en equipo. Capacidad de innovar. Capacidad de asunción de riesgos. Recursos. Disponibilidad.	Cursos de formación. Formación en centros. Compañeros formados. Apoyo de compañeros de trabajo. Creencia de muchos profesionales en esta forma de trabajar. Formación interdisciplinar. Experiencias en otros centros. Posibilidad de formar grupos de trabajo. Es un cambio de mentalidad positivo. Aporta información multifuentes. Ganas de cambiar. Asesoramiento. Coordinación entre niveles.

**Fig. 3: Resultados de la matriz DAFO**

Corregir (C)	Afrontar (A)
Asistencia a cursos de formación. Promover formación en centros. Grupos de trabajo. Diseño de tareas asequibles. Documentarse.	Nuevos modos de organización: temporalización, adquisición de compromisos. Delegar en equipos más pequeños con temas concretos. Expresar por escrito como acuerdos del claustro, la ausencia de documentación concreta y la demanda de información a la inspección educativa.
Mantener (M)	Explotar (E)
Grupos de trabajo. Intercambio de experiencias. Intercambio de materiales. Asistencia a cursos de formación concretos. Transferencia de la teoría a la práctica. Difusión de los logros y las experiencias.	Asistencia a las acciones formativas de forma activa. Formar grupos de trabajo. Intercambio de experiencias. Formación en centros dentro del horario lectivo. Dotar al centro o centros de una persona con perfil de formador.

**Fig. 4: Resultados de la matriz CAME**

#### 4.7. Resultados de la matriz CAME

Asimismo, en la figura 4 se recogen las propuestas aportadas por el profesorado participante de esta experiencia para hacer efectiva esta evaluación de las competencias básicas. Como en el caso anterior, se recogen aspectos personales (corrección de las debilidades y mantenimiento de las fortalezas) y contextuales (afrontamiento de las amenazas y explotación de las oportunidades).

### 5. Últimos comentarios: los remates finales

La evaluación por competencias en educación primaria, labor arquitectónica planteada por la Comisión Europea de Educación y planificada por parte de la administración educativa, tanto nacional como andaluza, se convierte en necesaria y prioritaria para el efectivo desarrollo personal,

emocional, social y cognitivo del alumnado. Es labor de los maestros y las maestras, verdaderos albañiles, la ejecución de dicho proceso, en tanto que velan por el correcto desarrollo de estos procedimientos de valoración de la adquisición de las competencias de sus estudiantes.

En opinión de estos trabajadores a pie de obra, la evaluación de las competencias es necesaria, sobre todo como instrumento al servicio de la mejora de los procesos educativos, sin embargo, desconocen la multiplicidad herramientas de las que se dispone para efectuar dicho trabajo, reduciendo su labor al empleo de instrumentos tradicionales, aunque se vislumbra una atención a los procesos de evaluación cualitativa. Manifiestan sentirse poco informados para ejecutar estas tareas, con escasez de tiempo y una gran cantidad de responsabilidades burocráticas que satura su labor docente. Aun así, consideran que con la puesta en marcha de acciones formativas, documentación asequible

y grupos de trabajo, podrán llevar a cabo con éxito estos nuevos retos profesionales.

En definitiva, la evaluación de las competencias básicas, verdadero diseño arquitectónico, no sería efectiva sin unos

verdaderos albañiles que, convencidos de la idoneidad del trabajo por competencias, vayan edificando piedra a piedra a la ciudadanía del mañana. ☺

---

**Ignacio González López**, doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, es profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba. Ha dirigido diversos proyectos de investigación relacionados con la evaluación de programas educativos en los distintos niveles del sistema educativo.

**Antonia Ramírez García**, doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba, es maestra de educación primaria en comisión de servicios en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Córdoba. Participa en diferentes proyectos de investigación relacionados con la operativización de las competencias básicas.

**Antonio Moral López**, licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba, es maestro de educación primaria del CEIP Mediterráneo de Córdoba y Jefe de Estudios del citado centro escolar. Especializado en la evaluación por competencias ha dictado diferentes cursos de formación del profesorado relacionados con esta temática

---

## Bibliografía

- AQU (2002). *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU.
- Bordas, María Inmaculada & Cabrera, Flor (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Casanova, María Antonia (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid-España: La Muralla.
- Comisión Europea de Educación (2006). Competencias claves para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006. Disponible en: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf).
- Cronbach, Lee Joseph (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 56, de 20 de junio de 1992). Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1992/56/1>.
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 56, de 20 de junio de 1992). Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PC/Normativa\\_de\\_enseñanzas/decreto\\_106\\_1992\\_ESO/decreto\\_106\\_1992\\_eso.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PC/Normativa_de_enseñanzas/decreto_106_1992_ESO/decreto_106_1992_eso.pdf).
- Decreto 201/97, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (Bajo el N° 104, 06.09.1997). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/104/d3.pdf>.
- Decreto 201/97, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 104, de 6 de septiembre de 1997). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1997/104/d3.pdf>.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 156, de 8 de agosto de 2007). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d1.pdf>.
- Gómez Castro, José Luis (1998). *La evaluación en Educación Primaria. Una perspectiva práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- Horch, Monika (2008). Educar en competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 376, 66-68.
- LEA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 252, de 26 de diciembre de 2007). Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108\\_Ley\\_Educacion\\_Andalucia/LEA/1202125608028\\_boja252\\_26dic07.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf).
- LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado número 187, de 6 de agosto de 1970). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado número 307, de 24 de diciembre de 2002). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.
- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Boletín Oficial del Estado número 278, de 21 de noviembre de 1995). Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Materiales para la reforma. Primaria. Guía general*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 20, de 23 de febrero de 1993).
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 166, de 23 de agosto de 2007).
- Ramírez García, Antonia (2008). *La orientación al profesorado de educación primaria en la elaboración de la programación didáctica. Un ejemplo de programación didáctica basada en competencias básicas*. Madrid: CEP.
- Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria (Boletín Oficial del Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006).
- Rodríguez Diéguez, José Luis (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Aljibe.
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. En Robert Stake (Ed.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Shores, Elisabeth Findley & Grace, Cathy (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona-España: Graó.



Viene de la pág. 40

### Practiquemos.

Hace muchos años el poeta Rabindranath Tagore decía: “*Si tiene remedio, ¿de qué te quejas? Y si no tiene remedio, ¿de qué te quejas?*” Podría servirnos para aprender a dejar las quejas y los pensamientos negativos de lado y buscar en cada situación el aspecto positivo ya que hasta la peor de ellas lo tiene. De esa forma nos inundaría la serotonina con todas sus eses, la sonrisa se nos grabaría en las mejillas y todo ello nos ayudaría a vivir mucho mejor ese montón de años que la ciencia nos ha agregado. Porque, olvidaba escribirlo, el Dr. Hitzig ha comprobado con sus investigaciones que quienes envejecen bien son las personas activas, sociables y sonrientes. No a las rezongonas, malhumoradas y avinagradas (que nadie quiere tener cerca).

Empecemos hoy practicando las eses frente al espejo para mejorar nuestro humor y cuidar nuestra salud. ¿Estás de acuerdo con el alfabeto emocional? ¿Qué abunda más en tu vida, R o S? Suena lógico ¿verdad? Finalmente todo es cuestión de actitud: “*Un amigo, viene a tiempo; los demás, cuando tienen tiempo*”.