

# La evaluación competencial desde el punto de vista de docentes y discentes del Campo de Gibraltar

Palma Tonda Rodríguez / IECG

Recibido: 21 de octubre de 2019 / Revisado: 31 de noviembre de 2019 / Aceptado: 6 de enero de 2020 / Publicado: 30 de noviembre de 2020

## RESUMEN

Comprender el papel de la educación en el siglo XXI, desde un nuevo enfoque basado en competencias, requiere, más que un cambio en el currículum educativo, un cambio en la mentalidad del docente que transforme la educación hacia las finalidades perseguidas y le permita aprehender las estrategias idóneas para llegar hasta tal fin, utilizando como principal herramienta el poder transformador de la evaluación. De esta forma la evolución educativa pasa por realizar cambios evaluativos que solo se llevarán a efecto si se construyen desde el nivel micro del sistema, desde las aulas, y a través de los docentes. Sin embargo, el profesorado encuentra serias dificultades para implementar este nuevo paradigma de la educación, debido, entre otras razones, al peso de unas exigencias normativas que acaban encorsetándolo en una dinámica de trabajo cerrado que no permite ni autonomía ni iniciativa, una situación inestable donde se está más preocupado por cómo justificar lo que se hace, que cómo se hace o qué se consigue. Este trabajo intenta dilucidar el concepto de evaluación competencial entendido como el equilibrio entre abstracción y concreción de los saberes en el camino hacia la calidad educativa, e indagar en la actitud que tanto docentes como discentes presentan ante los nuevos retos evaluativos que imponen las constantes reformas legislativas españolas.

**Palabras clave:** Competencias clave, evaluación competencial, competencia evaluadora docente, formación docente, educación del siglo XXI.

## ABSTRACT

Understanding the role of education in the 21st century, from a new competency-based approach, requires more than a change in the educational curriculum, but rather a change in the mentality of the teacher that transforms education towards the desired goals and allows him/her to grasp the appropriate strategies to reach that end, using the transformative power of assessment as the main tool. In this way, educational evolution requires changes in evaluation that will only be carried out if they are built up from the micro level of the system, from the classrooms, and via the teachers. However, teachers face serious difficulties in implementing this new paradigm of education, due, among other reasons, to the weight of normative demands that end up restricting them in a closed work dynamic that allows neither autonomy nor initiative, an unstable situation where they are more concerned about how to justify what they do than how they do it or what they achieve. This paper attempts to clarify the concept of competence evaluation, understood as the balance between abstraction and the materialisation of knowledge on the road to educational quality, and to investigate the attitude that both teachers and students present in the face of the new evaluation challenges imposed by the constant Spanish legislative reforms.

**Keywords:** Key competences, competence assessment, teacher assessment competence, teacher training, 21st century education.

## 1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda de los sistemas educativos de calidad se ha establecido como una de las recomendaciones que el *consilium* para la educación de la Unión Europea hace a sus países miembros: encontrar una estructura educativa sólida capaz de instruir competentemente a los futuros ciudadanos de la “sociedad basada en el

conocimiento”, en el ámbito social, económico y ético, de manera que se conviertan en el motor económico de los países europeos y funcionen como la herramienta capaz de reducir el desempleo y la exclusión social. La calidad del sistema educativo de un país se constituye como indicador del nivel de desarrollo y bienestar alcanzado por su sociedad.

Los gobiernos han asumido este reto y se han movilizado, realizando grandes cambios estructurales en sus sistemas educativos, pasando por el financiamiento de las instituciones educativas, la descentralización del gobierno a favor de las escuelas, las reformas educativas acompañadas de nuevos planes de estudio, los sistemas de control o la disminución de la ratio profesor-alumno. Sin embargo, ninguno de estos cambios provocó la mejora del rendimiento competencial de sus estudiantes (Barber y Mourshed, 2008). Por el contrario, los países de más alto desempeño focalizaron sus reformas en el profesorado, haciendo de la formación docente la clave del éxito. Y es que las grandes reformas no tienen efecto si no se ven implementadas desde la escuela, el éxito educativo “depende de la implicación que se consiga a nivel micro del sistema” (Gairín, 2003: 121). En la conferencia de la Red Europea de Consejos de Educación, EUNEC (2008), se evidenció que el profesorado es el factor decisivo del cambio de paradigma de la educación, convirtiéndose la formación docente en uno de los temas principales de las políticas futuras. Barber y Mourshed (2008) aseguran que el proceso de capacitación, selección y retención del profesorado es la clave fundamental para conseguir un sistema educativo de calidad. Según Bolívar (2006) el futuro de España se ha hipotecado con la prolongada ausencia de formación pedagógica del profesorado de secundaria, requiriéndose una transformación en los mecanismos de formación inicial para salvar la crisis de identidad que sufre el profesor especialista al entrar en conflicto con las demandas del ejercicio de la profesión docente.

Las sucesivas reformas y contrarreformas de las leyes de educación españolas, promovidas por los movimientos políticos de nuestro Gobierno, oscurecen el panorama de la educación, impidiendo aterrizar en una gestión eficaz de recursos que atienda la preparación de docentes. Expertos como Schleicher (2018b) lamentan que España cambie las leyes educativas pero que no transforme la docencia de sus aulas. Para Marina (2015: 26) estas reformas fracasan “porque se piensa ingenuamente que basta con una ley para conseguir transformar la realidad. Antes de comenzar un proceso de transformación hay que

convencer a quienes van a protagonizarlo de la necesidad de hacerlo”. La calidad de un sistema educativo nunca podrá superar la calidad de sus docentes, ellos constituyen el pilar fundamental sobre el que se sustenta la estructura de todo el sistema, pueden ofrecer los mejores rendimientos y ayudar a los más desfavorecidos. Cualquier reestructuración de los sistemas debe organizarse alrededor de sus profesores, especialmente en torno a la formación docente (Schleicher, 2018a).

## 2. EVALUACIÓN COMPETENCIAL

El concepto de calidad queda inexorablemente ligado al concepto de evaluación. Medir aprendizajes como el resultado de una acción puede hacerse como el último fin que se persigue, pero solo descubriremos la calidad educativa si ejercemos la tarea evaluativa entendida como un proceso continuado de corrección de errores que proporcione la suficiente información para que, con los resultados obtenidos, se adopten imprescindibles decisiones. La evaluación se establece así en el origen del aprendizaje, pues sin comprensión no hay formación. Y si la sociedad demanda ciudadanos competentes, hay que formar desde la escuela a alumnos competentes, por lo que la evaluación educativa que nos ocupa debe ser una evaluación competencial, donde el objeto de estudio sea el logro de las competencias clave discentes.

Actualmente nos encontramos inmersos en un proceso de alejamiento de la enseñanza tradicional basada en objetivos y nos acercamos tímidamente a un nuevo enfoque de la educación basado en competencias, el enfoque EBC. Según De la Orden (2011a) el enfoque EBC tiene un objeto de evaluación que posee una doble concepción: por un lado, las competencias se identifican con la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan para dar solución a un problema real; y, por otro, se trata de aplicar dichas capacidades integradas en el desempeño de un rol específico en un contexto determinado de manera exitosa. Siguiendo a Touraine (2016), la enseñanza de las competencias trata de que convivan la abstracción o la creación intelectual que proporciona el conocimiento académico con la concreción de los saberes prácticos, realizándose un trabajo

más vinculado a la experiencia, a las emociones y a la comunicación. Y, en este sentido, el papel fundamental del profesor es ayudar a incorporar un conocimiento o una técnica dentro de la experiencia multidimensional, afectiva y comunicativa del que aprende.

Un constructo de tal complejidad no puede seguir midiéndose como hasta ahora se ha hecho con los exámenes tradicionales que evalúan conocimientos. Se hace necesario disponer de evidencias claras que determinen el grado de adquisición de las competencias. Esto requiere diversificar las estrategias evaluativas y establecer un sistema de evaluación que tenga coherencia y validez educativa, que recoja la diversidad del concepto competencial y sea capaz de determinar en qué grado la conducta del alumno se corresponde con la competencia deseada. “Asegurar un efecto positivo de la evaluación en la educación basada en competencias exige, obviamente, un sistema evaluativo educativamente válido. Para ello, es necesario especificar y definir la competencia como objeto de evaluación” (De la Orden, 2011a: 1).

### **Un constructo de tal complejidad no puede seguir midiéndose como hasta ahora se ha hecho con los exámenes tradicionales que evalúan conocimientos**

Llevar a cabo la evaluación competencial, más que un problema técnico, se convierte en un reto de transformación de unas estructuras mentales docentes arraigadas en la cultura evaluativa tradicional. La evaluación competencial en educación no ha sido enteramente comprendida y mucho menos puesta en operación en los centros educativos. “Lo más frecuente es la utilización de procedimientos evaluativos rudimentarios y escasamente pertinentes para determinar la adquisición de competencias y en muy pocos casos se elabora y aplica un sistema de evaluación competencial” (De la Orden, 2011b: 11).

El modelo de evaluación competencial que nos proponen Tonda y Medina (2013) es un modelo formativo-funcional, coherente y totalmente

ligado a las finalidades que persigue el docente en su práctica evaluativa. La doble concepción que encierran las competencias requiere dos modos concurrentes para su evaluación, que permitan alcanzar el equilibrio entre la abstracción y la concreción de los saberes. Si desarrollar una competencia es adquirir un conjunto integrado de saberes, tendremos que realizar una evaluación analítica donde se valore la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Si, además, con esos conocimientos queremos desempeñar un rol, la evaluación se tornará holística, apreciando de manera global si el desempeño competencial se ha desarrollado eficazmente.

El mapa de evaluación competencial, como el que se muestra en la Lámina 1, permite aterrizar en la práctica y clarificar la complejidad de la evaluación de las competencias, ayudando a realizar una “evaluación doble” —analítica y holística— y proceder a la calificación final. Como ejemplo se ha seleccionado el Bloque Ecosistemas del currículum de un estudiante de Biología y Geología de 1º de ESO. Elaborar uno de estos mapas requiere un esfuerzo previo de planificación en el que vislumbremos qué queremos que nuestros alumnos aprendan, qué vamos a evaluar y cómo vamos a hacerlo. La elección de cuál es el desempeño competencial que esperamos de nuestros estudiantes es la clave del éxito de estos mapas y vendrá determinado por el problema, la investigación o la tarea auténtica propuesta. La evaluación debe planearse en dos fases, una “fase de asimilación” donde el docente evalúa analíticamente qué saberes se han asimilado y otra “fase de aplicación” donde el docente evalúa holísticamente el desempeño competencial conseguido gracias a los conocimientos adquiridos en la fase previa de asimilación.

Para la evaluación analítica se requiere seleccionar de entre todos los contenidos, aquellos que se ajusten a lo que queremos conseguir, y que sirvan de soporte para desarrollar las competencias que hemos determinado medir. Cada saber competencial requiere una evidencia de aprendizaje que irá acompañada del instrumento que permitirá valorar dicha evidencia. Los porcentajes que se aplican

permiten obtener la calificación final y dependen de la materia y del nivel en el que se imparta.

Para la evaluación holística necesitamos diseñar, por ejemplo, un proyecto de investigación donde los conocimientos adquiridos se movilicen para su implementación. Este proyecto será el eje

vertebrador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y será el que demande que conocimientos, habilidades y actitudes han de seleccionarse para su consecución y cuáles han de desecharse.

PORCENTAJES CALIFICACIÓN		BLOQUE: ECOSISTEMAS EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	1º ESO BYG	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<b>EVALUACIÓN ANALÍTICA 80%</b>				
<b>HABILIDADES 40%</b>	COM LING 10%	GENERA Y EXPRESA OPINIONES CRÍTICAS, COHERENTES Y CIENTÍFICAS		COMENTARIO CIENTÍFICO ESCRITO
	COM MAT 20%	RESUELVE PROBLEMAS MATEMÁTICOS REPRESENTA E INTERPRETA GRÁFICAS CON BASE CIENTÍFICA		ELABORA UNA GRÁFICA DE DATOS CLIMATOLÓGICOS...
	COM CC 20%	CLASIFICA ESPECIES VEGETALES Y DE LÍQUENES MEDIANTE CLAVES DICOTÓMICAS CONOCE Y APLICA EL MÉTODO CIENTÍFICO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.		PRUEBA DE CLASIFICACIÓN INFORME CIENTÍFICO PRÁCTICA DE LABORATORIO
	COM DIG 20%	USO EFICAZ DEL EXCEL COMO BASE DE DATOS Y DEL P.POINT PARA PRESENTACIONES ELABORA UNA LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y UNA WEBGRAFÍA		PRESENTACIÓN DIGITAL
	COM AA 10%	REALIZA MAPAS CONCEPTUALES EN LA SÍNTESIS DE TEXTOS UTILIZA EL CUADERNO EN LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE SU TRABAJO		PORTFOLIO
	COM CSC 10%	TRABAJA EN EQUIPO, TOLERANDO DIVERSIDAD DE OPINIONES RECONOCE LOS FACTORES DESENCADENANTES DE DESEQUILIBRIOS EN UN ECOSISTEMA		EXPOSICIÓN ORAL DEL GRUPO
	COM SIEE 5%	PARTICIPA EN LOS PROGRAMAS CULTURALES Y CIENTÍFICOS ORGANIZADOS POR EL CENTRO		PLANIFICA UN PROYECTO
	COM CEC 5%	REALIZA ACCIONES ORIENTADAS A LA CONSERVACIÓN Y MEJORA DEL PATRIMONIO NATURAL		DEBATES
<b>CONOCIMIENTOS 30%</b>	<b>CONTENIDOS</b>	CONTENIDOS DEL BLOQUE ECOSISTEMAS: IDENTIFICACIÓN DE SUS COMPONENTES. ADAPTACIONES. REDES TRÓFICAS. ECOSISTEMAS ANDALUCES. LOS LÍQUENES. EL SUELO		PRUEBAS ESCRITAS/ORALES
<b>ACTITUDES 10%</b>	<b>ACTITUDES</b>	GENERA ACTITUDES ADECUADAS PARA LOGRAR UNA VIDA FÍSICA Y MENTAL SALUDABLE VALORES, ESFUERZO, INTERÉS, PARTICIPACIÓN, CURIOSIDAD, CREATIVIDAD		CUESTIONARIOS OBSERVACIÓN DIRECTA
<b>EVALUACIÓN HOLÍSTICA 20%</b>				
<b>DESEMPEÑO COMPETENCIAL 20%</b>	<b>TAREAS o PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>	INVESTIGA EL ECOSISTEMA DEL RÍO HOZGARGANTA DE JIMENA, DE LA FRONTERA		AUTOEVALUACIÓN 10% COEVALUACIÓN 20% HETEROEVALUACIÓN por RÚBRICAS 70%

Lámina 1. Mapa de evaluación de competencias, acorde con el modelo formativo-funcional propuesto por Tonda y Medina (2013). Elaborado por la autora

### 3. INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

Las finalidades que se persiguen en esta investigación se relacionan con los dos estudios realizados, uno documental, donde el objetivo fundamental fue indagar en la transformación que está teniendo lugar en la escuela del siglo XXI, en la búsqueda de sistemas educativos de calidad; y otro experimental, que pretende conocer las actitudes que muestran los profesores y los alumnos de secundaria hacia los procesos de evaluación de competencias.

La metodología utilizada en la investigación propició la demostración de una hipótesis, mediante la cual pudimos evidenciar cómo las variables profesionales y contextuales no influyen significativamente en las prácticas evaluativas de los profesores y, sin embargo, sí lo hace la calidad

de la formación docente. De manera que aquellos profesores que se forman mediante la indagación e innovación colaborativa han conseguido transformar sus prácticas evaluativas tradicionales y acercarlas al nuevo enfoque EBC. Surge, así, la necesidad de oír a los protagonistas e indagar en la relación que existe entre sus actitudes y las dificultades que se generan en las escuelas para llevar a cabo la implantación del nuevo enfoque EBC.

La investigación se ha organizado en dos fases, dando como resultado un estudio longitudinal del objeto de análisis. La primera fase se realizó en el año 2011, desarrollándose una metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes del Campo de Gibraltar. La segunda fase se ha realizado en el año 2019, analizando las actitudes

evaluadoras de los docentes de la misma comarca hacia el desarrollo de las competencias clave en el alumnado de secundaria.

### 3.1. Metodología y análisis de datos

#### FASE I: 2011

En esta primera fase se optó por la triangulación de sujetos y de métodos. Se conjugaron las metodologías cuantitativas, con el fin de obtener resultados estadísticos que pudieran ser extrapolados y demostrar la hipótesis de partida, con las metodologías cualitativas que permitieron realizar un análisis etnográfico de la situación. Se seleccionaron 11 centros de educación secundaria de la comarca, con el fin de encuestar a profesores y alumnos de 4º de ESO, por lo que se elaboró una escala de actitudes tipo Likert que proporcionó

un coeficiente  $\alpha$ -Cronbach de muy alta fiabilidad; además, se confeccionó un cuestionario que aportó información sobre variables profesionales y contextuales de los participantes, obteniéndose un total de 416 instrumentos entre profesores y alumnos de los 11 centros. Por último, se realizaron 30 entrevistas en profundidad que permitieron la extracción de información cualitativa mediante el uso de la técnica matricial (Tonda, 2012 y 2018). Para el tratamiento de datos se utilizó el programa estadístico SPSS 17.0.

La escala Likert docente permitió obtener información de todos los aspectos relativos a los procesos de evaluación. Constó de 68 ítems que fueron agrupados dando lugar a los 8 factores que definen los procesos evaluativos, como queda reflejado en la Lámina 2.

FACTORES EVALUATIVOS	Nº ítems	$\alpha$ -Cronbach	Media	Desv. Tip.
FACTOR I: diseño de las pruebas de evaluación.	8	0.737	4.186	0.887
FACTOR II: planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias clave.	5	0.830	3.680	0.767
FACTOR III: interacción de la evaluación en el alumnado.	10	0.919	4.819	0.425
FACTOR IV: mecanismos que propician la mejora de la práctica docente y evaluativa.	16	0.919	4.458	0.567
FACTOR V: ejercicio de la evaluación inicial.	8	0.892	4.353	0.366
FACTOR VI: ejercicio de la evaluación continua.	6	0.858	4.487	0.298
FACTOR VII: ejercicio de la evaluación final y calificación.	8	0.763	4.772	0.602
FACTOR VIII: toma de decisiones en las juntas de evaluación.	7	0.807	4.704	0.417
<b>TOTALES</b>	<b>68</b>	<b>0.970</b>	<b>4.475</b>	<b>0.540</b>

Lámina 2. Valoraciones medias de los ocho factores evaluativos que conformaron la escala Lickert para docentes de 2011. Elaborado por la autora

Los ítems fueron valorados por los docentes en una escala discontinua de 1 a 6, donde el valor 1 mostraba el total desacuerdo, y el valor 6 el total acuerdo. El análisis descriptivo situó la actitud de indiferencia en el valor 3.5 que limitaría las actitudes de rechazo y de aceptación. En la Lámina 3, donde se ha representado gráficamente el análisis de datos, se muestra cómo la actitud de los docentes es positiva hacia los procesos evaluativos en sus 8 dimensiones, aunque de aceptación no muy fuerte, obteniéndose una media de 4.48 sobre 6 (línea verde de la Lámina 3). Sin embargo, cuando analizamos el factor II, relativo a la actitud que muestran los docentes ante el hecho de evaluar las competencias clave en el alumnado, comprobamos que posee el valor medio más bajo de entre todos los analizados, con

una media de 3.68 (línea roja de la Lámina 3).

Cabe destacar que la actitud negativa hacia la evaluación de competencias se encuentra generalizada entre todos los profesionales, independientemente de cuáles fueran las variables analizadas. No obstante, mediante el análisis inferencial, comprobamos que aparece una variable que vuelve significativa la diferencia: cuando se agrupan los docentes en aquellos que realizan formación permanente y aquellos que no la llevan a cabo, encontramos que el grupo de docentes que no se forma rechaza con total claridad la evaluación competencial (Lámina 4), frente a los que se forman, mostrado estos una actitud de aceptación fuerte.

De la información recabada a través de los ítems que conforman el factor II, subrayaremos

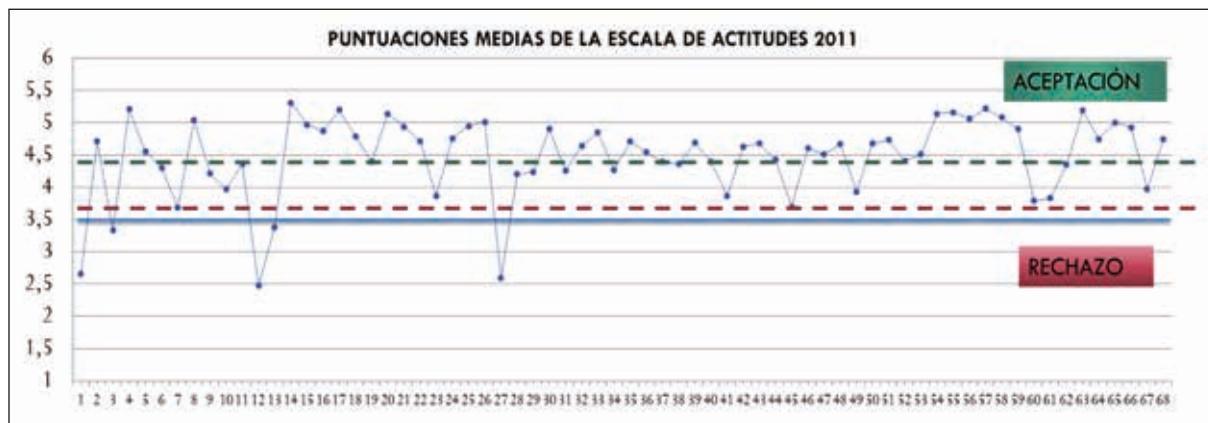


Lámina 3. Puntuaciones medias de los ítems que formaron la escala Lickert para docentes de 2011. Elaborado por la autora

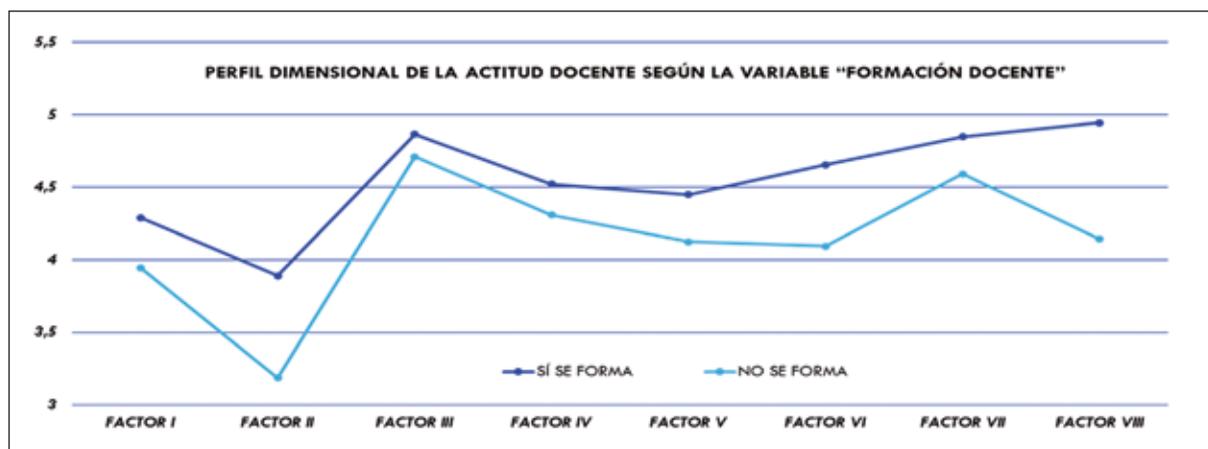


Lámina 4. Diferencias entre las puntuaciones medias de los ocho factores que formaron la escala Lickert de 2011, según los docentes que se forman y los que no se forman. Elaborado por la autora

la falta de claridad en todo lo concerniente a las competencias, apareciendo dudas sobre los instrumentos que deben utilizarse para evaluarlas, cuál es el valor evaluativo que cada competencia tiene o cómo este valor contribuye en la calificación final del alumno. Se evidencia que los docentes se siguen ciñendo a la evaluación de contenidos conceptuales y procedimentales, sin llegar a aterrizar en la evaluación competencial. Los alumnos también formaron parte de esta investigación y sus voces fueron clarificadoras. Con relación a los procesos de evaluación, para el 56% de los estudiantes la meta final de la evaluación no está en el aprendizaje, sino en la certificación académica. Solo el 12% entiende qué significan las competencias y un 68% piensa que se les evalúa mayormente mediante exámenes,

siendo estas notas las que contribuyen en gran medida a obtener la calificación final. Además, el 58% admite que los exámenes están basados exclusivamente en el libro de texto y en las explicaciones del profesor, por ello, las estrategias memorísticas son las que más utilizan, siendo escasa la planificación del aprendizaje.

Con relación al análisis de la escala Likert discente, los datos se agruparon en tres dimensiones que dieron lugar a tres factores medibles, recogidos en la Lámina 5. Donde el factor II midió la actitud hacia la evaluación de competencias desde el punto de vista de los estudiantes, encontrándose para esta dimensión las actitudes más negativas, con una media de 3.448, indicativa del rechazo hacia el enfoque EBC.

FACTORES EVALUATIVOS	N° ítems	α-Cronbach	Media	Desv. Tip.
FACTOR I: sobre el proceso de evaluación continua.	10	0.798	4.152	0.399
FACTOR II: sobre la evaluación de las competencias clave.	11	0.861	3.448	0.426
FACTOR III: sobre los aspectos que influyen en la calificación final.	8	0.745	4.342	0.204
<b>TOTALES</b>	<b>29</b>	<b>0.903</b>	<b>3.937</b>	<b>0.533</b>

Lámina 5. Valoraciones medias de los tres factores evaluativos que conformaron la escala Lickert para discentes de 2011. Elaborado por la autora

**FASE II: 2019**

En la segunda fase, realizada en 2019, se ha optado por una metodología exploratoria que permitió conocer las transformaciones que estaban teniendo lugar en las prácticas evaluativas del profesorado. Para ello, se ha realizado un estudio de caso en un centro educativo de la comarca, encuestándose a los 25 profesores que formaban el equipo docente de educación

secundaria del centro. Se diseñó un instrumento que analizó el factor II, ya detallado en la primera fase, elaborándose una escala de actitudes que contenía 27 ítems relativos, todos ellos, a la evaluación competencial. Los resultados proporcionaron un valor medio de 3.87, lo que supuso una actitud de aceptación muy débil hacia la evaluación de competencias (Lámina 6).



Lámina 6. Puntuaciones medias de los ítems que formaron la escala Lickert para docentes de 2019. Elaborado por la autora

**3.2. Discusión de resultados**

Transcurridos ocho años, nos interesaba saber qué transformaciones había sufrido la mente del docente con relación a la evaluación competencial, encontrándose que el valor actitudinal medido en 2019 (3.87) es levemente superior al que se recogió en 2011 (3.68), apenas 0.2 puntos de diferencia que, según los análisis, no fueron significativos. No obstante, el estudio analítico de los ítems, a través del porcentaje de aceptación (respuestas valoradas con 5 y 6), nos permitió analizar ciertas evidencias:

**Cómo entienden los docentes la evaluación de competencias clave.**

La confusión, en torno al concepto de competencia, obtenida al analizar los datos de 2011 evidenció que los docentes no tienen interiorizadas las competencias como el objeto de evaluación, y, por tanto, no pueden ser transmitidas al alumnado (Tonda y Medina, 2013: 185-187). Los resultados de 2019 son alentadores y muestran a un 56% de docentes que apuesta por una evaluación que posee el papel más importante de todo el proceso de enseñanza. Encontramos un 60% que dice entender qué son las competencias y

cómo deben trabajar para conseguir desarrollarlas en el alumnado. Y, aunque existe claridad en los criterios de calificación de cada una de las competencias, con un 67% que así lo manifiesta, sí es cierto que existe un 48% que manifiesta evaluar la competencia asociada a la asignatura que imparte, preocupándose menos del resto de competencias, indicativo de la falta de transversalidad, y de cómo se acaba centrando la enseñanza en los conceptos y procedimientos específicos de la materia, muestra del todavía alejamiento del enfoque EBC. Únicamente un 25% está convencido de utilizar el instrumento apropiado en la evaluación de cada competencia y un 32% tiene que dejar contenidos sin impartir para poder trabajar competencias. El 52% de los docentes piensa que los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos y proyectos que con las clases magistrales; sin embargo, aunque así lo creen, solo el 28% los utiliza como estrategia principal en su evaluación. El 44% está convencido que el examen es el instrumento por excelencia para evaluar.

#### **En qué medida ha calado el EBC entre el profesorado.**

En 2011, aunque el enfoque EBC estaba empujando fuerte desde la Administración, percibimos a unos docentes que seguían líneas evaluativas tradicionales. También se vislumbró que las competencias no se habían convertido en el objetivo fundamental de la evaluación, dando la impresión de que el nuevo enfoque EBC no llegaba a calar. En la segunda fase de 2019, pudimos comprobar que, aunque lentamente, las cosas empiezan a cambiar, un 44% manifiesta que su sistema de evaluación se ha modificado gracias a la nueva dirección que ha tomado la educación en estos tiempos. No obstante, los cambios en las dinámicas de aula no han sido promovidos por las orientaciones que llegan desde la Administración: un 76% de docentes entiende que los Reales Decretos no les han ayudado a evaluar competencias, por el contrario, solo han añadido confusión a sus tareas de programación. Se muestra así una actitud negativa hacia las reformas educativas, un inmovilismo que parece tener su base en la imposición que llega desde los cuerpos legales, y donde los sentimientos

docentes se manifiestan como actitudes afectivas de rechazo. Un 68% del profesorado manifiesta que estas reformas acaban desestabilizando su sistema evaluativo y le aportan inseguridad. Tras ocho años, hemos descubierto que la actitud hacia la evaluación de competencias, aunque evoluciona positivamente, no adquiere poder; existiendo dudas que paralizan, como las que afectan al 56% de encuestados que piensan que sus alumnos, debido al EBC, no están aprendiendo más y mejor, tal es así que el 44% se encuentra preocupado porque el nuevo enfoque acabe bajando el nivel académico.

#### **4. CONCLUSIONES**

Esta investigación nos ha proporcionado una metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria conducente al logro de las competencias discentes, y en el que se recogen los siguientes aspectos relevantes.

Se encuentra que la implantación de sucesivas reformas legislativas en materia de educación no ha conseguido modificar, en gran medida, el sistema de evaluación tradicional del profesorado español. Por el contrario, se ha convertido en un impedimento para su crecimiento profesional, aportando inseguridad y desestabilizando su sistema evaluativo. Los docentes entienden que cualquier proceso de transformación requiere ser diseñado por sus protagonistas y ven el enfoque EBC como una imposición legal que no les ha guiado en el camino de la evaluación competencial, apareciendo graves dudas sobre las estrategias a seguir, dificultades para su aplicación en el aula y desconfianzas que impiden el acercamiento al nuevo enfoque.

Los análisis inferenciales permitieron demostrar que los docentes cuya formación continua está basada en la investigación e innovación colaborativa muestran las actitudes óptimas para desarrollar la competencia evaluadora más ajustada para conseguir las competencias clave de sus alumnos de secundaria. Sin embargo, la opción del docente encuestado se debate entre la no formación o la formación para la sumisión.

El desarrollo de la investigación en dos fases, 2011 y 2019, permitió realizar un análisis longitudinal, comprendiendo cómo ha evolucionado la escuela tradicional hacia

la escuela de las competencias; y aunque esta evolución tiene tendencia positiva, no podemos asegurar, dadas las pruebas realizadas, que la actitud hacia el EBC haya variado significativamente. Sí se manifiesta que los docentes muestran predisposición a renovarse, a innovar en los métodos de enseñanza, la mentalidad del docente se encuentra en proceso de cambio y el fin autenticista lucha por imponerse al academicista, pero las estrategias de evaluación no se consolidan para tal fin, quedando relegadas a la integridad del examen, instrumento que aporta objetividad y seguridad en la toma de decisiones. No obstante, los docentes nos dirigimos tímidamente hacia una nueva escuela del siglo XXI, preocupados por los estudiantes y sin mirar con demasiado interés las reformas educativas que intentan, sin conseguirlo, enseñarnos algo. ■

## 5. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe* (41).
- Bolívar, A. (2006). “La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad”. En Romero, J. y Luis, A. (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una “profesionalidad democrática”*. *Con-ciencia social* (10), pp. 69-82. Consejería de educación de Cantabria.
- De la Orden, A. (2011a). “Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), pp. 1-21.
- De la Orden, A. (2011b). “Educación y competencias, presentación editorial”. *Revista Bordón*, 63 (1), pp. 9-12.
- EUNEC (2008). “Reflexiones y declaraciones sobre los resultados del aprendizaje: la necesidad de clarificación”. *Conferencia EUNEC*. Madrid, 16-18 de junio 2008.
- Gairín, J. (2003). “La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas”. En MEDINA, A. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Editorial Planeta.
- Schleicher, A. (2018a). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana: OCDE.
- Schleicher, A. (2018b). Entrevista de *El País* el 9 de octubre de 2018. Disponible en: [https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335\\_328097.html](https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html)
- Tonda, P. (2012). “La Metaevaluación de la Competencia Evaluadora de los Docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Un Estudio en El Campo De Gibraltar”. Tesis doctoral. UNED, España. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptonda/Documento.pdf>
- Tonda, P. (2018). “Evaluación de competencias vs fracaso escolar: un estudio en el Campo de Gibraltar”. *Actas del I Congreso Iberoamericano de Docentes* (1143). Universidad de Cádiz y Asociación Formación Ib. Algeciras (Cádiz) (6-8 de diciembre de 2018).
- Tonda, P. y Medina, A. (2013). “La formación del profesorado en la competencia evaluadora: Un camino hacia la calidad educativa”. *Enseñanza & Teaching* (31), pp. 167-188. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Touraine, A. (2016). Entrevista de Ana Montero en la X Conferencia Internacional Encuentros Barcelona. Disponible en: <http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/alain-touraine/>

---

### Palma Tonda Rodríguez

Doctora en Pedagogía. Licenciada en Ciencias Físicas. Consejera de Número por la Sección 10ª del Instituto de Estudios Campogibaltareños

---

### Cómo citar este artículo:

Palma Tonda Rodríguez (2020). “La evaluación competencial desde el punto de vista de docentes y discentes del Campo de Gibraltar”. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños* (53), noviembre 2020. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibaltareños, pp. 115-124

---

