

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: MODELOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS POR EL PROFESORADO

COMPETENCIES ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION: MODELS AND TOOLS OF ASSESSMENT USED BY THE TEACHERS

Jorge-Agustín **ZAPATERO-AYUSO** (Universidad de Alcalá — España)¹

María-Dolores **GONZÁLEZ-RIVERA** (Universidad de Alcalá — España)

Antonio **CAMPOS-IZQUIERDO** (Universidad Politécnica, Madrid — España)

RESUMEN

La importancia del desarrollo de una evaluación por competencias en Educación Secundaria se manifiesta en la Ley Orgánica, 2/2006, de Educación. Este enfoque propone una evaluación alternativa al modelo de evaluación tradicional apostando por una evaluación formativa que implica profundos cambios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El propósito de este estudio es conocer el modelo de evaluación por competencias aplicado y propuesto por un grupo de profesores de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Madrid; así como sus respectivas técnicas e instrumentos de evaluación. Para ello, se aplica el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada —enmarcado en un estudio más amplio que sigue el método evaluativo— a un grupo de seis docentes —hombres y mujeres— que imparten clases de Educación Física en los diferentes niveles educativos de la ESO, noveles y expertos y que accedieron a la docencia con diferentes titulaciones. Los resultados sugieren que el profesorado no lleva a cabo la evaluación de las competencias; sino que forma parte de la evaluación de otros objetos de aprendizaje. No obstante, estos docentes indican que sí es posible evaluarlas, aunque de una manera global e intuitiva aplicando técnicas como la observación.

ABSTRACT

The importance of developing a competencies assessment in secondary education is manifested in the Law of Education, 2/2006. This approach offers an alternative to traditional evaluation model backing a formative assessment that involves profound changes in the process of teaching and learning. The

¹ Direcciones de correo electrónico de los tres autores: jorge.zapatero@uah.es, mariilin.gonzalez@uah.es, antonio.campos.izquierdo@upm.es

purpose of this study was to determine the competencies assessment model implemented or proposed by a group of physical education teachers in Secondary Education in the Comunidad de Madrid, as well as their techniques and tools. To do this, we have carried out discussion groups and semistructured interview —framed in a larger study about assessment methods—, with a group of six teachers —men and women, novices and experts who gained access to teaching with different backgrounds and degrees— who teach physical education at different levels of the ESO (Compulsory Secondary Education). Results suggest that teachers do not assess competencies, but only as part of the assessment of other learning objects. However, these teachers think that it is possible to assess them, although in a intuitive and global manner through techniques such as observation.

PALABRAS CLAVE. Evaluación formativa; competencia básica; Enseñanza Secundaria.

KEYWORDS. Formative assessment; key competence; Secondary Education.

1. MARCO TEÓRICO

Las necesidades del mercado laboral en la actual sociedad del conocimiento exigen nuevos modelos de formación a los que las instituciones educativas deben hacer frente (Tejada, 2005). Al respecto, el modelo competencial pretende acercar la formación al mundo laboral para incrementar la empleabilidad de los titulados aproximándose, por ende, a las demandas de empleadores quienes interpretan que una adecuada formación académica no se corresponde con un desempeño competente en los respectivos puestos de trabajo (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Para la consecución de este fin, el modelo propone definir perfiles profesionales y académicos en forma de “competencias”. Por tanto, este término parece ser el nexo entre formación y profesión y la clave para responder a las necesidades antes planteadas. Campos (2010) define competencia como “aquellos comportamientos observables que debe desarrollar una persona al poner en práctica los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de una forma integrada para desempeñar en una determinada situación, actuación profesional o puesto de trabajo” (p.126). Por tanto, “lo importante no será la competencia en sí misma, sino los comportamientos que la forman” (Pereda, Berrocal y Sanz, 2003, p.16).

Así, el término “competencia” pasa a formar parte de los planes de estudio y la enseñanza por competencias se ha consolidado de forma rápida en la Educación Superior (Fernández-Balboa, 2008) apoyado por organismos e instituciones internacionales (Delors, 1999; Rychen y Salganik, 2004), europeos (Consejo Europeo, 2005) y nacionales (ANECA, 2007; Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

El movimiento de renovación de la enseñanza por competencias en la Educación Superior en Europa se consolida en la Educación Básica en 2006. Entonces, el sistema educativo español —siguiendo las recomendaciones del Consejo Europeo (2005)— incluye en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) ocho Competencias Básicas que el alumnado debe adquirir al finalizar la ESO: comunicación lingüística,

matemática, cultural y artística, autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital y aprender a aprender.

La incorporación de las competencias al currículum, implica cambios más allá de la determinación de contenidos y es que la enseñanza por competencias exige variaciones en la propia práctica educativa requiriendo cambios con respecto a la enseñanza tradicional (nuevas metodologías, trabajo interdisciplinar, orientación práctica de las tareas y los contenidos, enseñanza centrada en el alumnado, etc.). Asimismo, asumir los cambios de la enseñanza por competencias implica asumir la complejidad de una enseñanza para la vida, complejidad que afecta al proceso evaluador (Zabala y Arnau, 2007a, 2007b).

Por tanto, la evaluación por competencias es una alternativa al modelo de evaluación tradicional y aboga por una evaluación formativa. Los trabajos de López-Pastor (1999, 2009, 2012) pueden facilitar la comprensión de ambos términos – “evaluación tradicional” y “evaluación formativa”–. Al respecto, López-Pastor (2009) entiende la evaluación formativa y compartida como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde un perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (p. 35).

Tobón, Rial, Carretero y García (2006) resaltan el carácter formativo de la evaluación como una característica imprescindible que debe presentar la evaluación por competencias. Para estos autores, esta evaluación por competencias toma como referencia el desempeño de los estudiantes en diferentes contextos basándose en evidencias e indicadores para determinar el grado de adquisición de las competencias en sus dimensiones afectiva, cognitiva y actuacional para ofrecer retroalimentación sobre debilidades y fortalezas. Para la aplicación de esta evaluación, Blázquez y Sebastiani (2009) han intentado sistematizar y especificar el proceso de evaluación por competencias atendiendo a una serie de decisiones.

La primera de las decisiones a la hora de evaluar una Competencia Básica es determinar cuál va a ser el objeto de evaluación y, para ello, previamente se deben concretar descriptores de las Competencias Básicas para cada materia y nivel (Polo, 2010b). En el caso de la evaluación por competencias, el objeto ha recibido el nombre de indicadores de desempeño, de logro o de dominio (Blázquez y Sebastiani, 2009; Campos, 2010; Ureña, 2010). Asimismo, en la elaboración de estos indicadores es necesario mantener una coherencia con el resto de elementos curriculares (Díaz-Lucea, 2005).

La segunda de estas decisiones es determinar el tipo de evaluación a emplear en función del momento y el agente.

Por un lado, en cuanto al momento de evaluación, para López-Pastor (2009) la evaluación formativa puede incluir los tres momentos de la evaluación siempre y cuando cada momento sirva a la comprensión, mejora y perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y esté orientado al cambio. Al respecto, para

Casanova (1999), primero, la evaluación inicial marcará el punto de partida de los alumnos al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje; segundo, la evaluación procesual brindará información continua sobre el aprendizaje del alumnado y la enseñanza del docente para la oportuna toma de decisiones durante el proceso y, tercero, la evaluación final mostrará los resultados obtenidos pudiendo continuar adecuando el proceso de enseñanza al modo de aprendizaje del alumno.

Por otro lado, en cuanto al agente, tanto desde la perspectiva de una evaluación formativa (Díaz-Lucea, 2005; López-Pastor, 2009) como desde la perspectiva de la evaluación por competencias (Tobón y cols., 2006), se defiende que la evaluación debe ser participativa e implicar al profesor y al alumno a través de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Concretamente, en la evaluación por competencias, Tobón y cols. (2006) explican que el éxito de los procesos de valoración de las competencias está relacionado con el grado en el que éstos sean asumidos por los estudiantes. En consecuencia, parece necesaria la implicación del alumno en la evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación. Asimismo, para estos autores la figura del docente es relevante, por un lado, como facilitador de esa participación responsable y formativa en la evaluación y, por otro lado, cuando las competencias son elementos para la promoción académica o la certificación de aprendizajes.

La tercera decisión será diseñar aquellas actividades que permitan evaluar los correspondientes indicadores de competencia proponiendo situaciones-problemas lo más aproximadas a la realidad del alumnado (Tobón y cols., 2005; Zabala y Arnau, 2007a).

En último lugar, se diseñarán los instrumentos y/o técnicas que permitirán registrar de manera objetiva y fiable los comportamientos asociados a la actuación competente. Al respecto, la evaluación formativa debe ser diversificada -utiliza diferentes instrumentos con el fin de regular el proceso- y técnica -los diferentes instrumentos son adecuados para cada objeto y minimizan al máximo la subjetividad en la evaluación- (Díaz-Lucea, 2005).

Para ello se cuenta con una importante batería de instrumentos y técnicas para la evaluación en Educación Física (González y Campos, 2011). La evaluación por competencias admite diversas técnicas e instrumentos que han sido utilizados en diferentes estudios: la observación estandarizada mediante instrumentos como las escalas de clasificación (Bolívar, 2010; Campos y González, 2009); el cuestionario con preguntas cerradas o abiertas (ANECA, 2007; Escalona y Loscertales, 2005; Gimeno y Gallego, 2007; Tobón y cols., 2005); la rúbrica (Blázquez y Sebastiani, 2009; Polo, 2010b; Tobón y cols., 2005;) o el portafolios (Blázquez y Sebastiani, 2009; Scallon, 2004).

Por tanto, la evaluación por competencias ha de ser un proceso sistemático y específico que explicita una serie de decisiones que doten de rigurosidad y objetividad al proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuden al progreso del mismo, del alumno y de los docentes implicados.

Sin embargo, a pesar del interés que la enseñanza por competencias ha suscitado en la última década, demostrado a partir de las prescripciones legales, las elevadas recomendaciones realizadas por expertos -presentados a lo largo de este marco teórico- y los estudios dedicados a la evaluación por competencias en la Educación Superior (ANECA, 2007; Escalona y Loscertales, 2005; Gimeno y Gallego, 2007; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006), son escasos los estudios que se interesan por la aplicación de la evaluación por competencias en Educación Física.

En este contexto, sería necesario analizar el modelo de evaluación por competencias llevado a cabo por el profesorado de Educación Física y las técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan. Por ello, los objetivos del estudio son:

- Conocer si el profesorado de Educación Física en Educación Secundaria lleva a cabo una evaluación de las Competencias Básicas así como sus posibilidades de aplicación a través de grupo de discusión y de entrevistas.
- Analizar el modelo de evaluación de Competencias Básicas en Educación Física en Educación Secundaria por parte del profesorado participante en el grupo de discusión y en las entrevistas.
- Indagar sobre los instrumentos o técnicas que pueden posibilitar la evaluación de Competencias Básicas en Educación Física por parte de estos docentes.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos del estudio, la metodología seguida es la cualitativa a través del grupo de discusión y la entrevista semiestructurada. El estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que emplea la metodología de investigación evaluativa de carácter cualitativo y pretende responder a cuestiones y objetivos más generales relacionados con la evaluación de la intervención docente en Educación Física en Educación Secundaria en relación a la enseñanza por competencias.

Con la finalidad de dotar al estudio de un mayor rigor y credibilidad se ha realizado la *triangulación metodológica* (Pérez, 1994). La triangulación es una técnica cuyo principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos (Colás y Buendía, 1992). En el caso de este estudio se ha llevado a cabo la triangulación de lugares, personas y métodos (o técnicas). Por un lado, la triangulación de lugares y personas se consigue gracias a la participación de seis docentes pertenecientes a diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid. En este sentido, se trata de una muestra intencional que proporciona una mayor viabilidad y confianza a los resultados dado que sus miembros presentan unas características formativas y personales propicias para la investigación. Por otro lado, se realiza la triangulación a través del desarrollo de un grupo de discusión y seis entrevistas.

2.1. Participantes y contextos

La selección de los participantes pretende conseguir una muestra heterogénea y representativa cuya configuración, asimismo, quedó supeditada a las demandas más generales de la investigación que empleó el método evaluativo. De este modo, los criterios de selección de la muestra fueron:

- Acceder a la docencia de la Educación Física en la ESO con diferentes titulaciones.
- Presentar diferentes grados de experiencia en la docencia (desde profesores noveles a profesores expertos).
- Mantener distinta vinculación laboral con el centro educativo donde imparten docencia.
- Impartir docencia en centros educativos pertenecientes a las diferentes Dirección de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid ubicados en municipios de diferente tamaño poblacional.
- Impartir docencia a niveles educativos tanto de 1^{er} ciclo como de 2^o de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Respetar una composición equilibrada en función del sexo; siendo tanto varones como mujeres.

No obstante, esta heterogeneidad también permitiría mantener el criterio de *homogeneidad intragrupo* (Ibáñez, 2003; Latorre, 2003) y es que todos eran docentes de Educación Física en ESO en la Comunidad de Madrid.

Finalmente, la muestra fue constituida por seis docentes (4 hombres y 2 mujeres) de Educación Física en ESO de la Comunidad de Madrid. Asimismo, los docentes participantes respondían a los criterios de selección de la muestra cuyas características se resumen a continuación.

Los seis docentes participantes accedieron a la docencia en ESO con la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, la Licenciatura en Psicopedagogía y la Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociología; así como también, tenían entre 20 meses y 22 años de experiencia como docentes y ejercían docencia con grupos de los cuatro niveles de la ESO. Sus centros educativos estaban situados en municipios de diferente tamaño poblacional y se encontraban en los DAT Sur, Norte, Este y Madrid-Capital. Además, los docentes mantenían diferente vinculación laboral con los centros educativos donde impartían docencia: destino definitivo, expectativa de destino, interino y contrato temporal.

2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

Grupo de discusión

La aplicación del grupo de discusión se realizó siguiendo los procedimientos propios identificados y aplicados por expertos (Callejo, 2001; Gutiérrez, 2008; Ibáñez, 2003) en relación a: la planificación del grupo de discusión en cuanto a tiempo –entre 60 y 90

minutos– y espacio –en un lugar confortable y sin ruidos–; la composición del grupo –entre 5 y 10 participantes–; el tratamiento de la información de forma anónima –firma de consentimiento informado–; grabación de las sesiones –en audio–, y el comportamiento del moderador –asegurando la fluidez y la riqueza del discurso–.

La técnica se desarrolló en dos sesiones de 70 y 80 minutos respectivamente de modo que se consiguiera un mínimo de saturación (Callejo, 2001; Ibáñez, 2003). Las dos sesiones se desarrollaron en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid y fueron grabadas en audio. La finalidad de las dos sesiones del grupo de discusión –concretamente para alcanzar los objetivos de este estudio– fue, entre otras, el conocimiento y valoración de la situación de la evaluación por competencias entre el profesorado participante en cuanto a la aplicación, posibilidad de emplearla y los instrumentos utilizados.

Entrevistas semiestructuradas

La aplicación de la entrevista se realizó siguiendo los procedimientos propios identificados y aplicados por expertos (Arnau, Anguera y Gómez, 1990; Colás y Buendía, 1992; Lukas y Santiago, 2004; Valles, 2002) sobre: la justificación de su uso –que dota de mayor rigurosidad y credibilidad al grupo de discusión–; el muestreo de los participantes –que atiende a los criterios expuestos–; el grado de estructuración –semiestructurada–; la secuencia y el formato de las cuestiones –elaborando un guión que estructura la información y asegura cubrir las cuestiones del estudio–; la determinación del lugar y el momento de la entrevista –según las posibilidades de los docentes–, y el registro de las mismas –grabación en audio–.

Así, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a los seis docentes participantes en el grupo discusión cuya duración se extendía entre 30 minutos y 1 hora en sus respectivos centros educativos y se registraron mecánicamente –grabación en audio–. Las entrevistas, realizadas posteriormente respecto al grupo de discusión, pretendían profundizar más sobre la aplicación de la evaluación por competencias, la posibilidad de llevarla a cabo y los instrumentos utilizados y propuestos por los docentes.

2.3. Análisis y tratamiento de la información

Las grabaciones en audio fueron analizadas con Atlas.ti 5.0. Este software presenta su fundamentación teórica en la Teoría Fundamentada o “Grounded Theory” de Glasser y Strauss que utiliza principalmente estrategias de análisis inductivas (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006) y facilita el tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos. La Teoría Fundamentada “denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática, por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explique un fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase” (Strauss y Corbin, 2002, p.25). Para generar el marco teórico que desarrollara el objeto de estudio se siguió una estructura de tres codificaciones sucesivas: abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

Asimismo, para conocer los objetivos del estudio se aplicaron estrategias analíticas deductivas e inductivas; pues, si bien la Teoría Fundamentada es una herramienta

principalmente inductiva, se debe reconocer la importancia de la deducción para desarrollar la teoría (Dorio, Sabariego y Massot, 2004).

Durante el análisis se aprovecharon las herramientas que ofrece este software tanto para el tratamiento cualitativo de los datos (codificación de citas y agrupación y relación de códigos en mapas conceptuales) como para el tratamiento cuantitativo de los mismos (mediante la exportación y tratamiento de datos a Microsoft Office Excel 2007). Para ello, siguiendo el procedimiento de Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez (2011), se fragmentaron los datos en unidades mínimas de significado –citas– que se incluyeron en un conjunto de trece códigos relacionados y agrupados en una familia (“Evaluación de Competencias Básicas”) que facilitarían tanto el análisis como el tratamiento de los resultados para la creación de la Teoría Fundamentada (**Figura 1**).

3. RESULTADOS

En relación a la evaluación de competencias, la familia “Evaluación de Competencias Básicas” recogió el conjunto de códigos o categorías con sus respectivas relaciones configurando la Teoría Fundamentada sobre el objeto de estudio que se presenta a continuación (**Figura 1**).

Las opiniones de los docentes sugieren que no aplican la evaluación por competencias; pero que, sin embargo, sí se tienen en cuenta aspectos vinculados a determinadas competencias dentro de la evaluación de otros objetos (como por ejemplo los contenidos). Por tanto, la evaluación de competencias aparece “camuflada” en la evaluación de otros elementos curriculares. A pesar de que la evaluación por competencias no se aplica, las consideraciones sugieren que sí es posible evaluarlas, aunque de una manera global e intuitiva. Asimismo, si la evaluación de competencias forma parte de la evaluación de otros objetos y los docentes afirman usar la observación, los exámenes y los cuestionarios como principales instrumentos o técnicas de evaluación en sus sesiones, la evaluación por competencias se realiza y es posible usando aquellos instrumentos.

(Figura 1 en la página siguiente)

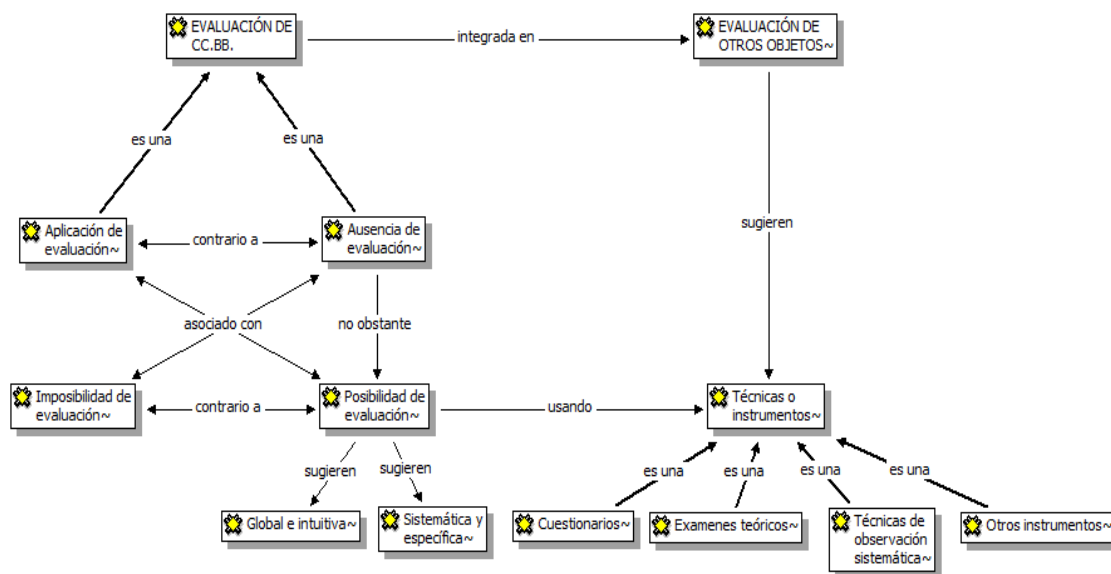


Figura 1. Teoría Fundamentada de la familia "Evaluación de Competencias Básicas"

En cuanto a la aplicación de la evaluación de las Competencias Básicas, los docentes sugieren que no evalúan específicamente las Competencias Básicas:

“Yo específicamente jamás he evaluado las Competencias ni he tenido ningún modelo para evaluarlo, nunca... ni lo he visto, ni me han hablado de ello, ni me he puesto a planificarlo yo.” (Grupo de discusión. Docente 4).

“Pensamos que a través de la valoración subjetiva de la actitud estamos valorando alguna de las Competencias Básicas; pero no de forma explícita valoramos cada uno de los ítems de las Competencias Básicas”. (Entrevista. Docente 3).

“No nos han dicho cómo tenemos que evaluar esas competencias y, eso que lo hemos intentado trabajar en algunas asignaturas, pero al final no hemos llegado a ninguna conclusión ni a ningún trabajo específico, que digas, esto ya sé como evaluarlo.” (Entrevista. Docente 5).

“En la práctica, los departamentos didácticos de cada centro lo tienen muy, pero muy, pero muy, pero muy poco en consideración.” (Entrevista. Docente 1).

Ahora bien, parece que sí se tienen en consideración en momentos puntuales las Competencias Básicas dentro de la evaluación; aunque, no sea de forma específica:

¿Cómo evaluó el tema de (...) qué están adquiriendo la Competencia Digital? Pues me figuro que viendo que las tareas me las están entregando en Word o en ordenador (...) pero, tampoco le estoy dando un peso en la nota (...).” (Grupo de discusión. Docente 5).

Sin embargo, a pesar de no aplicar evaluaciones por competencias, los docentes participantes consideraron que su evaluación sí era posible:

“Si planteas algo en el que se tenga que debatir entre grupo, tomar una decisión y si luego saben llevarla a cabo entre los tres, pues en ese momento te están demostrando que sí tienen una competencia social y ciudadana medianamente adquirida, o sea, que yo creo que sí que se puede (...) ver hasta qué punto pueden estar adquiriendo esa competencia” (Grupo de discusión. Docente 5).

Ahora bien, el modelo de evaluación que defienden pasa por ser un modelo global e intuitivo y no proponen una evaluación sistemática y específica sobre cada una de las Competencias Básicas:

“Lo haces de una forma aplicando el sentido común, de una forma intuitiva, pues le das una calificación en la que va un poco implícito todo esto (...) decir valoro por competencias y este chaval, a ver, competencia lingüística, (...) uno por uno, no, no es viable.” (Grupo de discusión. Docente 2).

“Es como que van integradas en las tareas y tú ya evalúas las tareas y las competencias conjuntamente...” (Grupo de discusión. Docente 5).

“¿Cómo las evaluarías? Como es algo cualitativo, así, abstracto. Pues, (...) yo me hago una idea general. Yo lo veo como apto o no apto.” (Entrevista. Docente 6)

“Al final todo es más global, es la unidad, al final esto de ir tanto por lo minucioso, al final se pierde algo humano” –en relación a una evaluación por competencias más detallada y pormenorizada-. (Entrevista. Docente 5).

“Es una valoración subjetiva que tienes que convertir en números; pero nosotros enfocamos aproximadamente un tercio para los procedimientos, un tercio para las actitudes y un tercio para los conceptos (...) luego la valoración de la actitudes subjetiva, lo que tenemos en cuenta es la puntualidad, si ha tratado bien el material, cómo se porta con sus compañeros, digamos que ahí sería un poco el enfoque –referido a la evaluación de los componentes de competencias-.” (Entrevista. Docente 3).

En relación a los instrumentos aplicados y propuestos para la evaluación por competencias, las opiniones de los participantes sugieren que la evaluación por competencias forma parte de la evaluación de otros aprendizajes. Por tanto, los instrumentos empleados para la evaluación de estos otros aprendizajes –por ejemplo, los contenidos- son aquellos que se tienen en cuenta para la evaluación global e intuitiva de las Competencias Básicas:

“En cualquier instrumento de evaluación, tú no estás valorando solamente ese contenido; sino que muchas veces, y más en educación, valoras

muchas más cosas. cualquier hoja de registro, cualquier planilla, diario... a través de ese instrumento de evaluación tú también recoges esa información –refiriéndose a las Competencias Básicas-.” (Grupo de discusión. Docente 2).

Así, las opiniones de los docentes explican que utilizan y proponen los siguientes instrumentos o técnicas para evaluar por competencias: la observación sistemática; exámenes teóricos; cuestionarios u otros instrumentos de evaluación. Así, se recoge en las siguientes consideraciones:

“A lo mejor tienes tus cinco criterios “superbién” establecidos con su escala de uno a cinco, siempre a veces (...) si tienes una clase de 24 y tienes una clase de 50 minutos que son 40. Es un minuto observando a esa persona que manifiesta todas esas conductas es imposible, entonces al final es más o menos... -en relación al uso de la observación sistemática-” (Grupo de discusión. Docente 5).

“Tiendo a hacer exámenes en los que se tienda a redactar, tenga que recurrir a su memoria para redactar y hay compañeros que sólo hacen test. (...) Yo lo hago así porque a mí si me gusta tratar la Competencia Lingüística.” (Grupo de discusión. Docente 4).

“Se han propuesto indicadores concretos, se han sacado preguntas concretas, se ha establecido que escala se utiliza para evaluarlos (...) nunca a veces, eran 4. Y luego hemos hecho un cuestionario con el Google para que se pueda pasar. –en relación a un proyecto de convivencia en el que participaba sugirió el cuestionario como instrumento de evaluación-” (Entrevista. Docente 4.)

4. DISCUSIÓN

En relación a la aplicación de la evaluación por competencias, los resultados sugieren que la evaluación no se aplica. Este hecho contrasta con las prescripciones de la LOE 2/2006 que, en su artículo 29 –refiriéndose a la Educación Secundaria-, señala: “al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos”.

Con respecto a la posibilidad de evaluar las Competencias Básicas, los resultados no sugieren que la evaluación de competencias sea posible de forma significativa. Coll (2007) advierte que el modelo competencial no soluciona cómo evaluarlas apropiadamente. A esto, Polo (2010a) añade que el principal problema recae en la no existencia de instrucciones por parte de las Administraciones educativas sobre cómo llegar a acuerdos en las juntas de evaluación de los equipos docentes para llegar a evaluar el grado de adquisición de las Competencias Básicas.

Sin embargo, López (2009) explica que las competencias se pueden y deben evaluar. De hecho, son múltiples los estudios que se han destinado a la evaluación por

competencias (ANECA, 2007; Escalona y Loscertales, 2005; Gimeno y Gallego, 2007; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006). Incluso, existen programas para la evaluación por competencias en funcionamiento como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para estudiar la evolución de los resultados de los sistemas educativos a través de los logros de los alumnos (MEC, 2007).

Por estos motivos, es imprescindible que el profesorado aprenda, se implique, reflexione y conceptualice sobre las competencias y sus procesos de evaluación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más eficiente posible (Campos y González, 2009). Además, el desarrollo de las competencias habría de estimarse de manera más descriptiva facilitando instrucciones y orientaciones para los procesos de evaluación y certificación (Blázquez y Sebastiani, 2009).

Con respecto al modelo global e intuitivo de evaluación por competencias que las opiniones de los participantes sugieren que se lleva a cabo, los resultados vuelven a contrastar con los expertos y es que todas las orientaciones sugeridas implican una definición concreta y específica –y coherente con el resto de elementos curriculares- de las Competencias Básicas en forma de competencias operativas y específicas que serán el origen de los indicadores de desempeño (Escamilla, 2008). Esta concreción será el punto de partida para la posterior toma de decisiones en la evaluación en relación al momento, al agente de evaluación, los instrumentos o las actividades que harán de la evaluación un proceso sistemático y concreto.

El hecho de que los participantes consideren que la evaluación por competencias sólo puede aplicarse de forma global e intuitiva puede ser explicado también desde la falta de directrices por parte de las Administraciones. Sin embargo, a falta de estas directrices, los docentes pueden apoyarse en las recomendaciones de expertos. De hecho, Tobón y cols. (2006) consideran la evaluación por competencias como un modelo de evaluación esencialmente formativo y, en este sentido, los trabajos de Díaz-Lucea (2005) o López-Pastor (1999) pueden ayudar a llevar a la práctica una evaluación formativa en Educación Física. Asimismo, han aparecido diversos manuales que contribuyen a la incorporación de la enseñanza por competencias –y, por tanto, su evaluación- a la Educación Física en Secundaria (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras y Cuevas, 2011; Ureña, 2010) y pueden ayudar a la consolidación de una evaluación por competencias sistemática y específica desde la materia.

Finalmente, los resultados obtenidos sobre los instrumentos de evaluación utilizados para la evaluación de Competencias Básicas coinciden con la relación de instrumentos de evaluación identificada por Robles (2008), el cual compara el porcentaje de docentes que usan estos instrumentos con los que no en la Educación Física en la provincia de Huelva. Asimismo, Blázquez y Sebastiani (2009) o Campos (2010) respaldan la metodología observacional como principal método para la evaluación por competencias.

Es relevante que las opiniones de los docentes propongan el cuestionario como instrumento para la evaluación por competencias. Al respecto, el cuestionario no es

uno de los instrumentos más representativos para la evaluación por competencias – como sí lo son el portafolios o la rúbrica- y no suele ser recomendado para esta evaluación en los manuales sobre enseñanza por competencias en la Educación Básica -en general- (Bolívar, 2010; Escamilla, 2008; Moya y Luengo, 2011) o en la Educación Física -en particular- (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras y Cuevas, 2011). Incluso, en investigaciones específicas sobre evaluación por competencias en la Educación Física escolar no se utilizó el cuestionario como instrumento de evaluación (Lleixá, Torralba y Abrahao, 2010).

Sin embargo, en otros contextos diferentes a la Etapa de Educación Secundaria, el cuestionario sí ha sido aplicado en estudios destinados a identificar perfiles profesionales (Pereda, Berrocal y Sanz, 2003) o a valorar la importancia que las competencias tienen dentro de un determinado perfil académico o profesional (Marzo, Pedraja y Rivera, 2006; Palmer, Montaña y Palou, 2009). Asimismo, se observa alguna recomendación, desde la gestión laboral (Gil, 2007) y desde la Educación Superior (Tobón y cols., 2005), sobre el uso del cuestionario en la evaluación por competencias. De hecho, algunos trabajos (Escalona y Loscertales, 2005; Gimeno y Gallego, 2007) han aplicado el cuestionario para que los alumnos autoevalúen su nivel de adquisición de determinadas competencias.

En este sentido, concretamente en Educación Secundaria, Bolívar (2010) explica que una Competencia Básica tiene diversos grados de realización por lo que su evaluación no consiste en constatar si se produce o no, sino en qué nivel está adquirida. Para ello, propone una serie de escalas descriptivas que pueden explicar y justificar el uso del cuestionario propuesto por los docentes, si éste se construye a través de preguntas que incorporen escalas de clasificación para evaluar el grado de adquisición de determinadas competencias.

De hecho, en la evaluación por competencias se considera que los instrumentos de evaluación son complementarios y deben combinarse en función del tipo de evidencia que se quiere evaluar -conocimiento, comprensión, explicación, aplicación- (López-Pastor, 2009) y, por tanto, puede plantearse el uso de este instrumento para recabar información acerca del conocimiento o la comprensión. En última instancia, la clave parece ser que todo evaluador se plantee interrogantes en cuanto a la fiabilidad, validez y pertinencia de la prueba que se está utilizando (Gerard, 2005).

Asimismo, es reseñable que la rúbrica, un instrumento representativo de la evaluación por competencias, sea desconocido para los participantes; pues, ha sido propuesto por el modelo competencial tanto en la Educación Superior (Tobón y cols., 2006) como en la Educación Básica (Moya y Luengo, 2011; Polo, 2010b; Stiefel, 2008) y en el contexto específico de la Educación Física (Blázquez y Sebastiani, 2009).

Además, se desconoce o no se plantea la posibilidad de elaborar instrumentos específicos para la evaluación por competencias. Sin embargo, el hecho de establecer un proceso de elaboración de un instrumento de evaluación por competencias por parte de varios profesores genera mayor rigurosidad, fiabilidad y validez al proceso de evaluación del alumno (Campos y González, 2009).

5. CONCLUSIONES

Los docentes de Educación Física participantes no aplican de forma específica la evaluación de las Competencias Básicas en sus sesiones; aunque, afirman tenerlas en cuenta dentro de la evaluación de otros aspectos como por ejemplo en la evaluación de los contenidos. En este sentido, sí consideran que es posible la evaluación de competencias de una forma global e intuitiva cuando se evalúan otros aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, los docentes proponen y, en ocasiones, usan técnicas e instrumentos característicos de la evaluación por competencias como la observación sistemática y otros que pueden suscitar discusión como el cuestionario. Al respecto, los docentes parecen desconocer o, al menos, no sugieren el uso de instrumentos de evaluación frecuentemente recomendados y utilizados para evaluar competencias como la rúbrica o el portafolios.

Es necesario poner en práctica procesos de evaluación formativa sobre las Competencias Básicas en Educación Física para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, así, consolidar la adquisición de las competencias por parte del alumno y optimizar la intervención docente en relación a la enseñanza por competencias sirviendo al alumno, al profesor y a la práctica docente. Además, permitirá responder a las prescripciones legales de Ley Orgánica 2/2006 de Educación sobre la evaluación de la adquisición de las competencias de los alumnos y sobre la promoción del alumnado al finalizar la Educación Secundaria.

Por tanto, sería necesaria la proliferación de nuevas líneas de investigación que profundicen sobre la evaluación por competencias en la Educación Secundaria en la Educación Física con la finalidad de contribuir a la implantación y consolidación de un verdadero proceso de evaluación formativa que valore la adquisición de las Competencias Básicas de los alumnos en Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Obtenido el 02-02-2012: http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf
- Alonso, L.E., Fernández, C. y Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Amau, J., Anguera, M. y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E.M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y Currículum*. Madrid: Síntesis.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

- Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Campos, A. y González, M.D. (Noviembre, 2009). Elaboración de un instrumento docente para la evaluación de las competencias en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte. En Universidad de Girona (Eds.) *II Congreso Internacional. Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad*. Girona. Universidad de Girona. Obtenido el 03-02-2012 de: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1942>
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. (5ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás, M. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Consejo De Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías en la universidad*. Documento obtenido el 01-02-2012 en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9_Competiciones_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Consejo Europeo (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Obtenido el 01-02-2012 en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9_Competiciones_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- Contreras, O. y Cuevas, R. (2011). *Las Competencias Básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquera (coord.). *Metodología de la investigación cualitativa*, (pp. 203-328). Madrid: La Muralla.
- Escalona, A. y Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO.
- Fernández-Balboa, J.M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? Reflexiones desde una perspectiva sociocrítica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 19-33.
- Gerard, F.M. (2005). Évaluer des compétences, ou ne pas se tromper de cible. *Liaisons*, 40, 7-9.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10, 83-106.
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las Competencias Básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-27.
- González, M.D. y Campos, A. (2011). La evaluación de las actividades deportivas fuera del horario escolar en los centros educativos de la educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 61-70.
- Gutiérrez, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: CIS.

- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lleixá, T., Torralba, M. y Abrahao, S. (2010). Evaluación de competencias en Educación Física: Investigación-acción para el diseño de procedimientos de evaluación en la Etapa Primaria. *Movimiento*, 16(4), 33-51.
- López, R. (2009). Competencias Básicas y Educación Física. *Emasf. Revista digital de Educación Física*, 1(1). Obtenido el 05-02-2012: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175391>.
- López-Pastor, V. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías. *Cuadernos de Gestión*, 6(1), 27-44.
- MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Obtenido el 04-02-2012 en: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las Competencias Básicas*. Barcelona: GRAO.
- Palmer, A., Montañó, J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. Obtenido el 04-02-2012: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72711821015.pdf>.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R. y Gutiérrez, M. (2011). La percepción del profesorado de EF sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social en los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(3), 341-361. Obtenido el 05-02-2012 en: http://www5.uva.es/agora/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=76
- Pereda, S., Berrocal, F. y Sanz, P. (2003). Los perfiles de exigencia en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Psicología del Caribe*, 12, 13-38.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Polo, I. (2010a). La evaluación de las Competencias Básicas. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12. Obtenido el 01-02-12: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=8645&clave_busqueda=243443.
- Polo, I. (2010b). Las rúbricas como instrumentos de apoyo. La evaluación de las Competencias Básicas en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 32, 106-119.
- Robles, J. (2008). *Tratamiento del deporte dentro del área de educación física durante la etapa de ESO en la provincia de Huelva* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Huelva). Obtenida el 29-01-2012 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18388>
- Rychen, D. y Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico D.F.: OCDE.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruselas: De Boeck.
- Stiefel, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Torrejón de Ardoz: Narcea
- Strauss, J. y Corbin, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el *prácticum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(7). Obtenido el 01-02-2012: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded theory": la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Ureña, F. (2010). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. Programación de 4º curso*. Barcelona: INDE.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007a). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAO.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007b). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161. (http://aula.grao.com/creditos/ficha_articulo.asp?id=4515, obtenido el 01-02-2012).