

Lo que no sabemos y lo que ya hacemos

Autoría compartida

Cuadernos de Pedagogía, N° 461, Sección Experiencias, Noviembre 2015, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

En este artículo se narra el enfoque y desarrollo de un taller de formación de profesorado entre iguales alrededor de la evaluación y trabajo por competencias básicas. Los participantes, de siete centros educativos parten del análisis de sus propias actividades de evaluación previas para descubrir qué convierte a una evaluación en competencial y cómo transformar la práctica didáctica en las aulas. Se ofrecen ejemplos y reflexiones sobre el impacto de este enfoque formativo en la práctica en el aula.

Maria Elena Armengou Callís, Col·legi L'Estel, Granollers (Barcelona); **Josep Castillo**, Col·legi Escola Pia de Granollers (Barcelona); **Maria Mercè Costa**, INS Marta Mata, Montornès del Vallès (Barcelona); **David Donat Balcells**, SES Parets del Vallès II, Parets del Vallès (Barcelona); **Leoncia Martí Oller**, Col·legi L'Estel, Granollers (Barcelona); **Urbano-José Mediavilla Díez**, INS La Roca del Vallès (Barcelona); **Olag Pano Ferrer**, INS La Roca del Vallès (Barcelona); **Jordi Sanz Silvestre**, SES Parets del Vallès II, Parets del Vallès (Barcelona); **Marta Vázquez Álvarez**, Col·legi Nostra Senyora de Montserrat, de Parets del Vallès (Barcelona); **Azahara Casas Sánchez**, INS Marta Mata, de Montornès del Vallès (Barcelona); **Jordi Domènech-Casal**, INS Granollers (Barcelona).



Algo no está funcionando con las competencias básicas. A pesar de que normativas legislativas y movimientos de renovación pedagógica sostienen haber hallado en ellas un punto de encuentro, en la realidad de la Administración educativa la mano pedagógica (que dice evaluar por competencias básicas y animar al trabajo por proyectos) no sabe lo que hace la mano acreditadora (que califica y promociona por materias y pruebas externas descontextualizadas). Y se evidencia que las competencias básicas se han incluido en la legislación como un añadido, sin un desarrollo suficientemente coherente y claro para el profesorado (Monarca y Rappoport, 2013).

En el plano formativo, en contradicción con la perspectiva constructivista que lo inspira, el discurso sobre competencias básicas se ha "transferido" (y no construido) directamente al profesorado desde un punto de vista teórico y descontextualizado, con referencias más o menos vagas a la taxonomía de Bloom y las inteligencias múltiples. Cuando se ha orientado a la práctica, ha sido desde la insistencia obsesiva a los andamios didácticos, lo que significa una representación muy pobre (y "escolarizada") de la competencia de aprender a aprender y una dejadez en lo que respecta a las demás competencias.

Esa visión limitada de las competencias básicas -descontextualizadas de las prácticas previas, a las que venía a substituir, no transformar- ha distanciado al profesorado, que ha visto las competencias básicas como un discurso monológico e inabordable desde la realidad de las aulas; una especie de "salto al vacío" en el que nadie parecía saber qué había al otro lado y en el que se descuidaban elementos, como la calificación, que son hoy ejes de la práctica docente. Resulta la impresión de que esos discursos "aterrizan" en el aula desde el exterior y actúan como si la libreta de notas o los boletines de notas no existieran, o como si todos esos cambios relevantes pudieran -y debieran- llevarse a cabo "a escondidas" de las prácticas corrientes en evaluación. Con lo cual, ha acabado haciéndose lo que ya se conoce, y el relato de la escuela continúa sordo a las competencias básicas.

La prueba: a pesar de que legislaciones e instrucciones de inicio de curso insisten machaconamente en que las competencias básicas deben estar en la base de la

programación y la evaluación, estas raramente han traspasado el confín burocrático de las programaciones didácticas (con excepciones ejemplares, que no podemos listar con precisión, pero que en Cataluña deberían incluir los esfuerzos de la Xarxa de Competències Bàsiques y la Xarxa d'Instituts Innovadors del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona). Y no suelen aparecer en las libretas de notas ni boletines de evaluación, y (colmo de la insignificancia) familias y alumnos solo conocen su existencia (si la conocen) por las pruebas externas de competencias básicas y PISA, algo que viene de fuera de la escuela. El lector encontrará interesantes artículos de otros autores sobre el papel de las pruebas externas en el "despertar" de las competencias básicas en los centros (Sanmartí y Sardà, 2007; Martín, 2007).

Cabe añadir, además, que la calificación y promoción de los alumnos se produce por materias, no por competencias básicas, aunque, como propone Al·lès (2012), sí existirían fórmulas para conjuntar ambas perspectivas.

A los autores de este artículo nos pareció que debía existir una manera de conectar el discurso de las competencias básicas que partiera de la práctica real, su observación y evaluación. Que no fingiera que la libreta de notas no existe, ni partiera de la inocente presunción de que los docentes dedicamos alegremente cuatro horas semanales a hacer *sudokus* de objetivos, criterios de evaluación y competencias básicas para (después) preparar nuestras actividades. Que no se tragase la imagen facilona de que los docentes tenemos algo personal contra las competencias básicas. Para ello, construimos un grupo de trabajo de profesionales de siete centros educativos de Primaria y Secundaria, para realizar un taller conjunto que partiría de material sensible: la libreta de notas, las actividades con las que (ya) evaluamos a nuestro alumnado y, sobre todo, las dudas sobre nuestra propia práctica evaluadora. Un soporte adusto (y honesto) que no admitía discursos etéreos.

Sabíamos que abrir la libreta de notas a los compañeros implicaría exponer la parte de nuestra profesión que silencia más inseguridades: la evaluación y calificación. Por ello, decidimos que debía ser un grupo poco numeroso, de dos docentes por centro, que permitiera comunicarse de forma segura, desvelar las propias inseguridades e ignorancia y crear un clima de comunicación acogedor. Como herramienta de campo usamos en nuestro taller el programa IndComp (Domènech y Casas, 2015), que permite analizar la evaluación de las actividades en función de qué aportación realizan a cada una de las competencias básicas: es una hoja de cálculo en la que el docente introduce las calificaciones de los alumnos y la aportación de la evaluación de cada actividad a cada una de las competencias básicas. Así se obtiene un doble análisis: de los niveles del alumnado en cada competencia y de las aportaciones que estamos realizando con nuestras actividades a las competencias básicas. El programa e instrucciones para su uso están disponibles para su descarga libre y gratuita en: <https://projecteindcomp.wordpress.com/descarregues>

Empezamos por nuestra libreta de notas, y esto nos llevó a preguntas más globales sobre nuestra práctica. En este artículo describimos nuestro itinerario común desde la práctica y para la práctica y algunos de los cambios que ha provocado la revisión de nuestra evaluación (y calificación) desde la perspectiva de las competencias básicas, e invitamos a otros centros o profesores a recorrerlo. Echamos a andar, en noviembre del 2014, como sigue.

Comunicar las dudas, compartir el fracaso, elaborar un plan

Nuestra primera sesión empieza con nuestras libretas de notas y dos preguntas destinadas a compartir desconciertos: ¿qué dudas o malestar tengo en la evaluación y calificación?, ¿qué estrategias y soluciones aplico?

Fruto del debate, identificamos tres ideas que aglutinan nuestro desconcierto:

1. Los números no informan: ¿qué significa un siete en sociales?
2. Nuestras libretas de notas no tienen espacios para anotar cosas relevantes, aparte de los números.
3. Nuestras actividades evaluables parecen derivar por sí mismas a aspectos poco competenciales de nuestras materias.

Nos proponemos ver qué hay de bueno en lo que hacemos, y decidimos que cada uno analice su propia práctica evaluadora mediante el programa IndComp: introduciría las evaluaciones de seis actividades que ha hecho con sus alumnos y vería qué aparece. Y lo hicimos.

Okupando las actividades, habitando las competencias

Me di cuenta de que en mi materia de Tecnología, con importantes conexiones con el diseño, las decisiones éticas y la planificación, las competencias básicas artística y cultural, social y ciudadana y de autonomía e iniciativa personal estaban ausentes en la evaluación. Así que transformé una actividad didáctica previa de diseño tecnológico de un habitáculo: mis alumnos serían diseñadores de interiores, evaluariamos también el uso de los colores, la originalidad... Y, por alguna razón fantástica, esto generó equipos insólitos y potentes (como el formado por una tímida aspirante a arquitecta y un bregado grafitero). ¿Inteligencias múltiples? Trabajamos los materiales (también) debatiendo sobre la explotación de los trabajadores en minas de países del Tercer Mundo, y acordamos explícitamente evaluar el funcionamiento interno de los equipos. Habíamos recuperado la competencia social y ciudadana y la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Marta

Identificar buenas prácticas, hallar oportunidades, tomar decisiones

En la segunda sesión, de nuevo, preguntas: ¿qué información sacamos respecto a nuestros alumnos?, ¿qué buenas actividades tenemos?, ¿qué hace que lo sean?, ¿qué decisiones podemos tomar?

Las cosas empiezan a cobrar sentido. Nos damos cuenta, por ejemplo, de que una actividad de Sociales es un buen punto de partida porque es pluridisciplinar. Y que el enriquecimiento de una actividad de tecnología de diseño de un habitáculo requiere contextualizarla, hacerla real. O que alguna actividad con criterios de evaluación desglosados y comunicados a los alumnos es más "competencias básicas-friendly". Empiezan a aparecer pistas en nuestra propia evaluación, en lo que ya hacemos. En algunas materias no estamos evaluando todas las competencias que les son propias, incluso cuando esas competencias han desempeñado algún papel en la actividad didáctica. En otras, estamos evaluando aspectos competenciales (lectura crítica, argumentación...) que no hemos enseñado.

Y aparecen dudas, debates: ¿cómo decidimos que una actividad es una aportación a una competencia?, ¿qué hace que algo sea una aportación a la evaluación de la autonomía e iniciativa personal?, ¿es, como parece, algo subjetivo? En lo que respecta a la dificultad de definir qué son las competencias, el lector encontrará interesante la reflexión de Gimeno (2008).

Necesitamos encontrar modos de afrontar esas dudas; modos que sobrevivan al taller. Así que nos proponemos un triple objetivo, cada uno con sus propias actividades:

1. Identificar una duda concreta sobre una competencia básica, y resolverla con la ayuda de los documentos normativos.
2. Seleccionar y leer algún artículo de didáctica o pedagogía que nos resultara útil.
3. Proponerse un reto (incorporar una competencia básica a una actividad, elevar el valor competencial global de nuestras actividades) y desplegarlo en el desarrollo o transformación de la evaluación de dos actividades propias.

Para ello, elaboramos un listado de artículos de varias revistas de pedagogía sobre trabajo y evaluación por competencias básicas y una recopilación de los documentos normativos sobre competencias básicas, disponibles en el blog del proyecto. Y seguimos.

Caminar hacia el currículo interdisciplinar

Una propuesta sobre indicadores de evaluación (Gutiérrez y González, 2010) nos puso sobre la pista: evaluar, mediante una rúbrica, las actividades en distintos criterios de evaluación separados daba lugar a calificaciones más informativas. Así que pusimos en común varios criterios de evaluación de distintas materias para construir la actividad y revisamos qué aportación estaba realizando cada criterio de evaluación a cada competencia. Detectamos vacíos, aspectos competenciales no evaluados, pero también algo más importante: la oportunidad de recolectar de forma interdisciplinar información productiva sobre los alumnos en un lenguaje (competencias básicas) que tenía sentido para todas las materias. ¿Tenía un alumno buena competencia matemática en una materia y mala en otra?, ¿estábamos los profesores (en global) desatendiendo la competencia social y ciudadana? Para nosotros, el trabajo en equipo del claustro abordando esas preguntas permitiría reflexionar sobre qué tipo de actividades hacemos, hacer un despliegue real del currículo (Serrano, 2009) y compartir significados en lo que respecta a la evaluación.

Urbano y Olga

Conectar con el discurso pedagógico y la normativa

Y en febrero del 2015, en la tercera sesión, ya no tuvimos todos las mismas preguntas. Encontramos cada uno su vía de transformación para trabajar por competencias y un paisaje que ofrecemos en pequeñas cápsulas. Muchas actividades han acabado mostrando aspectos competenciales evaluables que no habíamos previsto al diseñarlas. Hemos visto que más que evaluar muchas actividades, nos es útil evaluar muy bien y las veces que haga falta actividades ricas competencialmente. Permitir (y fomentar) el reintentó, la mejora. Y en nuestra conversación emergieron algunas encrucijadas recurrentes -que coinciden (¡sorpresa?) con las que proponen otros autores como Zabala y Arnau (2007) o Arnau (2007)-, que al mirar desde nuestra práctica parecen ser puntos importantes en lo de trabajar y evaluar por competencias:

1. La contextualización de las actividades para dejar de expulsar competencias.
2. El trabajo interdisciplinar para construir significados compartidos de ítems competenciales.
3. El trabajo en equipo del alumnado... y el profesorado.

Lo que nos enseñan los que "no saben aprender"

El aula convencional se había convertido en un entorno hostil para el desarrollo de actividades competenciales: el tiempo que consumían, el "bajar el nivel" de contenidos, hicieron que todas esas actividades ricas (taller de reparación de bicicletas, huerto, cocina...) acabaran relegadas a grupos de alumnos (USEE) que no continuarían estudiando, permitiendo que nos centráramos en las cosas que los formaban para la vida. Pero ¿no necesitan los alumnos académicamente capaces competencias para la vida?, ¿contienen esas actividades que consideramos intuitivamente "ricas competencialmente" lo que estos alumnos necesitan? Para un comentario más extenso sobre la dificultad de elegir qué debe ser objeto de evaluación y qué no en el discurso de las competencias básicas, véase Monereo (2007) y Coll (2007). Así que estudiamos una actividad que estábamos llevando a cabo con éxito en nuestra USEE en la que los alumnos desarrollan una receta, la llevan a cabo y elaboran una explicación del proceso y el plato cocinado. Y realmente descubrimos que se trataba de una receta "rica" en competencias. Aprendimos que en esas actividades de "competencias para la vida" habitaban ítems competenciales como saber trabajar en grupo (competencia de autonomía e iniciativa personal), saber presentar artísticamente un plato (competencia artística y cultural), saber hacer un listado de elementos y la descripción de un proceso (competencia comunicativa y lingüística)... Y que esos ítems competenciales, aunque presentes en las aulas convencionales, estaban en ellas excesivamente desnaturalizados hacia aspectos puramente académicos (hacer un dossier, presentar un trabajo con hojas y márgenes correctos...). Las actividades que ya estamos haciendo en la USEE...: ¡modelos competenciales para las aulas convencionales!

Mercè

Una labor de claustro

Nos estaba costando, pero nuestro claustro quería avanzar hacia el trabajo competencial. Necesitábamos un espacio que pudiera abrirse a lo transversal, que no estuviera fortificado en el temario de ninguna asignatura. Y lo encontramos: el crédito de síntesis. Teníamos claro que ese espacio "que no era de nadie" podía ser el de todos, especialmente, el de las competencias básicas. Un espacio candidato en nuestro centro para empezar a liberar las competencias básicas. Hemos ido construyendo un proyecto con aportaciones desde distintas materias, que, al mirarlo desde la perspectiva de evaluación en competencias básicas, ha acabado incorporando indicadores de consecución para cada una de las competencias básicas (tal y como propone también Mesa, 2010), resultando una rúbrica compartida entre todo el claustro para evaluar separadamente cada competencia básica y así poder atender al alumnado de un modo más individual y personalizado, acercándonos a su crecimiento.

Elena y Leci

Nuestra fórmula

Creemos que nuestras (in)conclusiones son cada una de las cápsulas que acompañan este texto. Así que en este párrafo solo hay una invitación. ¿Son los tres puntos recurrentes de la tercera sesión una receta para otros profesores? Difícilmente. Nuestra receta, la que sí proponemos, es la de partir de las propias actividades, desde el propio contexto (el lector encontrará de interés un comentario de Pozo y Monereo, 2007, sobre este aspecto), y revisar qué tienen de bueno y qué se puede mejorar. Comunicar: con otros profesores del centro, con profesores de otros centros, con alumnos. Asumir (con todos) que estamos un poco más lejos de lo que nos gustaría, pero un poco más cerca de lo que creemos, de trabajar y evaluar por competencias básicas.

Analizar los números o numerizar los análisis

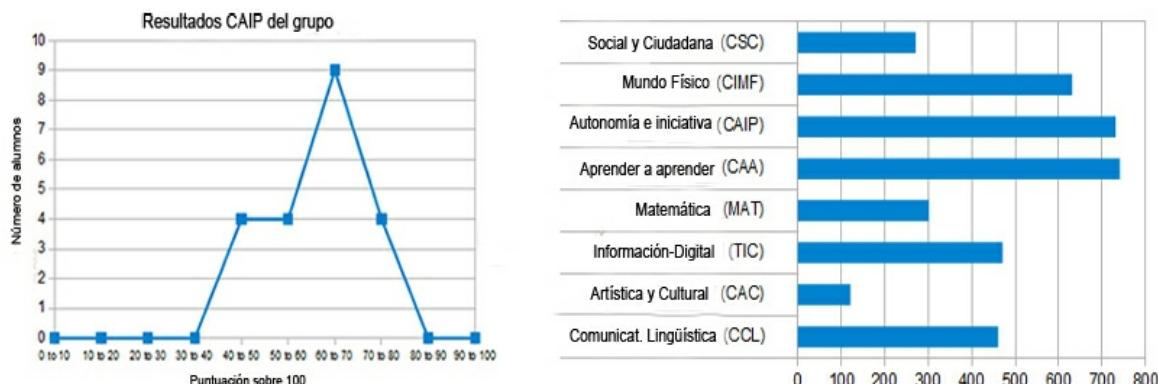
En nuestro centro llevamos a cabo desde hace años iniciativas para promover el pensamiento lógico-competencial mediante el uso de herramientas educativas TIC como Scratch. En este contexto hemos creado una materia optativa en Secundaria orientada a la programación: "Fem un projecte" ("Hagamos un proyecto"), en que proponemos (como trabajo por proyectos) el desarrollo de un juego informático. En el proyecto, los alumnos participan colaborativamente desde varios perfiles (técnico, diseño, convivencia, música y sonido, creativo), y se auto y coevalúan en relación con ítems competenciales compartidos. Sus calificaciones se construyen a partir de su progreso en cuatro de las competencias básicas. Partiendo de las reflexiones sobre evaluación, con el objetivo de "mirar" hacia las distintas competencias del proyecto, enfocamos la evaluación a cuatro competencias básicas (autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, TIC y artística y cultural). Para comunicar con los alumnos, construimos con ellos una rúbrica orientada a identificar ítems competenciales en la actividad, en la que se describe el grado de consecución de las competencias trabajadas, que se usan para justificar la nota final. De algún modo, el foco competencial a la evaluación ha "tirado" de otros aspectos (autoevaluación, evaluación formativa): ya no intentamos sacar información de unos números, sino que los números aparecen como síntesis de un marco de autoevaluación y coevaluación de indicadores competenciales compartidos y comprensibles por el alumnado.

Josep

Evaluar formativamente nuestra propia evaluación

En nuestro instituto desarrollamos una iniciativa de trabajo interdisciplinar con la vocación de desarrollar un modelo de evaluación más global que trascienda la simple calificación por materias. En este contexto, y con el objetivo de revisar el recubrimiento de las competencias metadisciplinarias (autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender), aplicamos la revisión que estábamos realizando a una de nuestras propuestas de trabajo interdisciplinar: "La energía que nos mueve", en la que, en grupos cooperativos, el alumnado construye artefactos (vehículo electromecánico) para elaborar a partir de la experiencia una definición propia de energía transferible a la construcción autónoma de un segundo artefacto (noría). A través de la red se puede visualizar la presentación del proyecto: <https://youtu.be/gKhIDuaLGWAEI> análisis de la evaluación realizado nos ayudó a identificar que, si bien en las distintas actividades las competencias de autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender e interacción con el mundo físico estaban bien representadas (y, en esta en particular, los alumnos mostraban un buen nivel), otras competencias, como la matemática y comunicativa y lingüística, estaban siendo poco tratadas (véase el cuadro).

Análisis de la evaluación



Esto nos ha ayudado a plantear mejoras en el proyecto, dirigidas a incrementar el trabajo y la evaluación de esa competencia, intercalando más actividades de reflexión-comunicación, debate y elaboración conjunta de informes escritos y conclusiones, lo que ha redundado en una mejor contextualización de la actividad.

David y Jordi

Para saber más

- Al-Iés, Guida (2012). "¿Cómo evaluar las CCBB? De las CCBB al informe de notas", en el blog *Competentes*. <http://competentes.wordpress.com/2012/01/04/como-evaluar-las-ccbbs-de-las-ccbbs-al-informe-de-notas>
- Arnau Belmonte, Laia (2009). "La complejidad de la evaluación de competencias", en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 180, marzo, pp. 33-36.
- Coll Salvador, Cèsar (2007). "Una encrucijada para la educación escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 370, julio-agosto, pp. 19-23.
- Domènech Casal, Jordi; Casas Sánchez, Azahara (2015). "Proyecto IndComp: una experiencia hacia la evaluación interdisciplinar por competencias", en *Aula de Secundaria*, n.º 11, enero-febrero, pp. 20-24.
- Gimeno Sacristán, José (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gutiérrez Díaz del Campo, David; Gulías González, Roberto (2010). "Modelos de evaluación por competencias", en *Multitarea. Revista de Didáctica*, vol. 5. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui>
- Martín, Elena (2007). "Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 370, julio-agosto, pp. 64-70.
- Mesa Sánchez, Rafael (2010). "Evaluar competencias básicas", ponencia en *I Congreso de Inspección de Andalucía*, "Competencias básicas y modelos de intervención en el aula", " ". Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/rafaelmesa.pdf>
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad (2013). "Investigación sobre los procesos de cambio educativo: el caso de las competencias básicas en España", en *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 54-78.
- Monereo, Carles (2007). "Competencias para (con)vivir con el siglo XXI", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 370, julio-agosto, pp. 12-18.
- Pozo Municio, Juan Ignacio; Monereo Font, Carles (2007). "Carta abierta a quien competa", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 370, julio-agosto, pp. 87-90.

Sanmartí, Neus; Sardà, Anna (2007). "Luces y sombras en la evaluación de competencias. El caso PISA", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 370, julio-agosto, pp. 60-63.

Serrano Vargas, Mario (2009). "El proceso de derivación de las competencias básicas en los centros docentes", en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 180, marzo, pp. 14-19.

Zabala Vidiella, Antoni; Arnau, Laia (2007). "La enseñanza de las competencias", en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 161, mayo, pp. 40-46.

Páginas web

Proyecto IndComp

Xarxa de Competències Bàsiques

Xarxa d'Instituts Innovadors del ICE de la UAB

Crear juegos con Scratch