

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y EL APOYO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

TEACHER OPINION ABOUT THE COMPETENCY ASSESSMENT IN SECONDARY SCHOOL AND THE SUPPORT OF THE GUIDANCE DEPARTMENT

Héctor **González-Mayorga**¹
María José **Vieira Aller**²
Javier **Vidal García**
Universidad de León, España

RESUMEN

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) en mayo de 2006, y la aparición de la terminología de competencias básicas como elemento del currículo, el profesorado ha tenido que afrontar una nueva forma de evaluar. Transcurrida una década desde este cambio, este estudio se plantea conocer la opinión del profesorado de secundaria sobre la evaluación por competencias, describir el tipo de pruebas de evaluación que utilizan y analizar el grado de incidencia que puede tener el Departamento de Orientación de los centros educativos en la evaluación por competencias. Para alcanzar estos objetivos se han realizado entrevistas semiestructuradas a docentes de Lengua y Matemáticas, así como a orientadores de seis centros educativos de la provincia de León. Los datos recogidos se han analizado mediante el programa de análisis cualitativo NVivo 10. Los principales resultados demuestran que una mayoría del profesorado desarrolla un modelo de evaluación mixta, basada en competencias y contenidos, encontrando un mayor uso de la modalidad mixta entre el profesorado de Matemáticas. Por otro

¹ *Correspondencia:* Héctor González-Mayorga. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vegazana s/n. 24071. León (España). Correo-e: hector.glez.mayorga@gmail.com

² *Correspondencia:* María José Vieira Aller. Facultad de Educación. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vegazana s/n. 24071. León (España). Correo-e: maria.vieira@unileon.es

lado, se observa que, en general, el profesorado tiene una opinión positiva de la evaluación por competencias aunque consideran que han tenido poca formación para ponerla en práctica. Respecto a la incidencia de los Departamentos de Orientación en la evaluación por competencias, parece no haber un proceso de asesoramiento generalizado en este ámbito constatándose la escasa incidencia del modelo de consulta en los centros educativos.

Palabras clave: Evaluación por competencias, Educación Secundaria, profesorado,, orientación educativa, PISA.

ABSTRACT

Since the proclamation of the Organic Law on Education (LOE) in May 2006, and the appearance of the terminology of competencies as an element of the curriculum, teachers have had to face a new way to assess. After a decade since this change, the aims of this study are to know the opinions of secondary school teachers about the competency assessment, to describe the type of assessment that they use and to analyze the influence that Guidance Departments can have in the advising of the competency assessment. To achieve these objectives semi-structured interviews to professionals (Spanish Language and Mathematics teachers and counselors) of six high schools in León province have been carried out. Data was analyzed using the qualitative analysis software NVivo 10. The main results show that a majority of teachers develops a mixed assessment model based on skills and content, finding a higher use among Mathematics teachers. On the other hand, it is observed that teachers have a positive opinion of the competency assessment but consider that they have had little training to implement it. Considering the influence of Guidance Departments on competency assessment, in general, there is still a lack of collaboration of counselors with teachers within a consultation model on this topic.

Key Words: Competency assessment, Secondary Education, teachers, educational guidance, PISA.

Introducción

En los últimos años se ha podido observar un creciente interés del profesorado por el uso de metodologías activas e innovadoras, entre cuyos objetivos principales está la adquisición de las competencias clave propuestas por la legislación educativa y que todo el alumnado debe asumir como parte fundamental de su educación integral. Sin embargo, la evaluación de la adquisición de dichas competencias es una práctica que sigue generando dificultades entre el colectivo docente, bien por el escaso asesoramiento que reciben o bien por la falta de formación e información al respecto.

La evaluación por competencias en el sistema educativo español

En la legislación educativa española, las competencias son consideradas un elemento del currículo por primera vez en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Sin embargo, no es hasta la publicación del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, y del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria

Obligatoria donde encontramos la primera definición del término competencias básicas (R.D. 1513/2006; R.D. 1631/2006):

Aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (p. 43058 y p. 685).

En dichos Reales Decretos se concretaron ocho competencias básicas que se incluían en el currículo. Posteriormente, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa se mantienen a las competencias como elemento del currículo, añadiendo que considera esencial las competencias clave recogidas en la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En concreto, en el desarrollo normativo de la LOMCE, son los Reales Decretos por los que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (RD 126/2014) y de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (RD 1105/2014) los que reformulan las competencias básicas LOE en siete competencias del currículo, reagrupando la competencia matemática con las competencias científico-tecnológicas. En la TABLA 1 se pueden observar las ocho competencias básicas que proponía la LOE en contraste con las siete competencias clave que formula la LOMCE.

TABLA 1. Comparativa entre Competencias Básicas (LOE) y Competencias Clave (LOMCE)

| COMPETENCIAS BÁSICAS (LOE) | COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE) |
|---|--|
| Competencia en Comunicación Lingüística | Comunicación lingüística |
| Competencia Matemática | Competencia Matemática y Competencias Básicas de Ciencias y Tecnología |
| Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico | |
| Tratamiento de la Información y Competencia Digital | Competencia Digital |
| Competencia de Aprender a Aprender | Aprender a Aprender |
| Competencia Social y Ciudadana | Competencia Social y Cívica |
| Autonomía e Iniciativa Personal | Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor |
| Competencia Cultural y Artística | Conciencia y Expresiones Culturales |

Fuente: elaboración propia

Como principal novedad, la LOMCE introduce como competencia a adquirir el “Espíritu Emprendedor”, la cual pretende desarrollar destrezas y habilidades como la participación, la capacidad de liderazgo, el pensamiento crítico o el sentido de la responsabilidad entre otras, tal y como viene descrito en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

En cuanto a la forma de evaluar, la inclusión de las competencias en el currículo implica cambios sustanciales que se han hecho explícitos en la legislación educativa. Inicialmente, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece como característica esencial del proceso de evaluación el carácter global y continuo del mismo, teniendo en cuenta en todo momento el progreso del alumno en el conjunto de áreas del currículo. Concretamente, tanto en el Real Decreto 1513/2006 como en el Real Decreto 1631/2006, anteriormente mencionados, se establece que los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en un referente fundamental para valorar el grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas. Posteriormente, en el desarrollo normativo de la LOMCE, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte introduce novedades importantes al especificar en la ya citada Orden ECD/65/2015 una mayor concreción para la evaluación de las competencia a través de estándares de aprendizaje evaluables (Orden ECD/65/2015):

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas (p. 6989).

Además, esta Orden ECD/65/2015 desarrolla, en su Anexo II, una serie de orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo y evaluación de las competencias básicas, destacando las metodologías activas como elemento fundamental para el cambio de paradigma educativo en las aulas. Entre ellas se citan algunas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el trabajo por centros de interés, los estudios de caso o el aprendizaje basado en problemas.

Por tanto, se observa que la incorporación de manera progresiva de las competencias en los marcos legislativos ha ido generando diferentes y novedosos cambios de perspectiva en el diseño, el desarrollo y la evaluación de los currículos académicos de Educación Infantil y Primaria por un lado, y de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por el otro (De la Orden, 2011; Tiana, 2011; Zabala y Arnau, 2007). Es, precisamente, la evaluación por competencias uno de los aspectos que más ha preocupado a la comunidad docente desde la aparición de las mismas. Ya desde mediados de los años ochenta, las prácticas evaluativas han ido cambiando de forma gradual, desde el uso exclusivo de pruebas de lápiz y papel al desarrollo de una evaluación mixta, dejando atrás los modelos evaluativos que implican exclusivamente un aprendizaje memorístico y rutinario en favor de aquellos que permitan medir estrategias y procesos que requieran de una mayor complejidad (Casanova, 2012; Castro, 2011; Monereo y Castelló, 2009).

Asesoramiento al profesorado en la evaluación por competencias

La introducción de las competencias, y específicamente su evaluación, conlleva una demanda formativa concreta por parte del profesorado. La formación permanente y el asesoramiento al profesorado se tratan de forma genérica en las leyes educativas ya que la responsabilidad de su planificación corresponde a las administraciones educativas. En concreto, en el artículo 102 de la LOE, vigente con la LOMCE, se indica que esta formación es un derecho y una obligación de todo el profesorado y que la planificación de estas actividades por parte de las administraciones educativas debe ser diversificada y gratuita. En la práctica, la formación permanente del profesorado en España está vinculada a la iniciativa individual que tiene el profesorado al seleccionar cursos en su mayoría ofertados por los Centros de Formación del Profesorado (con diferentes denominaciones en las distintas Comunidades: CFIE, CRP, CAP, CRIF, CIEFP...), cuya

realización está condicionada en la mayor parte de las Comunidades Autónomas a la obtención de complementos retributivos (“sexenios”) (Centro Superior de Formación del Profesorado, 2010).

Además de la iniciativa individual de cada profesor de elegir los cursos que considera importantes para su formación, existe una figura en todos los Institutos de Educación Secundaria a la que se le han adjudicado funciones vinculadas a la formación y actualización del profesorado en cuestiones metodológicas: esta figura es la del orientador (Barreira, López & Domínguez, 2015; Hernando y Montilla, 2009; Loizaga Latorre, 2005). Respecto a las funciones del orientador, cada Comunidad Autónoma, en el ejercicio de sus competencias, ha regulado sus funciones.

Centrándonos en el ámbito territorial de Castilla y León en el que se contextualiza este estudio, la Orden EDU/1054/2012 de la Consejería de Educación, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León recoge entre las funciones del orientador la siguiente (Orden EDU/1054/2012):

Asesorar en las decisiones de carácter metodológico, en el establecimiento de criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción del alumnado así como en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, colaborando en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado (p. 75374).

Esta normativa para Castilla y León establece la multitud de funciones del orientador, y en concreto, especifica su función de asesoramiento al profesorado. En este sentido, son diversos los autores que han hecho hincapié en la importancia del orientador en el proceso de homogeneización de los criterios a tener en cuenta en la evaluación por competencias y en la elaboración y elección de los instrumentos de evaluación (De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005; Lobato, 2014; Martínez-Garrido, Krichesky y García, 2010). Además, para Huguet (2011) el orientador es un asesor que trabaja de manera colaborativa con el equipo directivo, que es quien puede y debe ejercer el liderazgo en los procesos de innovación y mejora de la enseñanza en el centro.

Por tanto, el liderazgo del equipo directivo contando con el apoyo técnico del orientador parecen ser elementos clave en una formación específica del profesorado que pueda ser promovida desde los centros educativos. En el ámbito de la evaluación por competencias, para Martín (2011) el asesoramiento psicopedagógico ha de comenzar con una profunda reflexión acerca de las novedades que conlleva para el centro la enseñanza y evaluación a través de competencias para, una vez que dicha reflexión haya conseguido motivar a los docentes, revisar el proceso de diseño, planificación y evaluación conjuntamente con los profesores implicados. Será pues el orientador uno de los partícipes en el proceso de hacer explícitos los criterios de evaluación básicos para cada uno de los descriptores de las competencias, ayudando así a dar un sentido de coherencia horizontal y vertical al Proyecto Curricular de Centro basado en el trabajo por competencias (Martín y Luna, 2011).

Considerando, por una parte, la incorporación de la evaluación por competencias al sistema educativo español con la LOE (2006) y, por otra, el margen de maniobra que tienen los centros para ayudar al profesorado en dicha evaluación contando con el apoyo técnico del orientador, los objetivos de este estudio son: a) conocer la opinión del profesorado de secundaria de Lengua y Matemáticas, así como de los orientadores, sobre la evaluación por competencias; b) describir el tipo de pruebas de evaluación que utilizan dichos profesores; y c) analizar el grado de apoyo del Departamento de Orientación en los centros educativos en la evaluación por competencias.

Método

Participantes

Se ha entrevistado a trece profesores de Educación Secundaria Obligatoria, todos ellos con más de diez años de experiencia, que han sido seleccionados mediante un muestro intencional: cuatro profesores de Matemáticas, cuatro profesores de Lengua Castellana y Literatura y cinco profesores especialistas en Orientación Educativa, provenientes de cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria (titularidad pública) y dos colegios privados concertados de la provincia de León (TABLA 2). Aunque el número de participantes es reducido y no puede afirmarse con rotundidad que sus opiniones ofrezcan todas las perspectivas del colectivo, se ha observado que la información obtenida en las últimas entrevistas repetía la ya obtenida con pocas aportaciones nuevas. Eso señala una cierta saturación de la muestra, que redundaba en la validez de los resultados. Consideramos pues que deben asumirse las limitaciones del tipo de muestreo intencional (el requerido para este estudio) más que del número reducido de los sujetos entrevistados.

TABLA 2. Distribución de los entrevistados por especialidad y características del centro

| Titularidad del centro educativo | Ámbito de localización | Profesor de Matemáticas | Profesor de Lengua Castellana | Profesor especialista en Orientación Educativa |
|----------------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------------|--|
| Colegio privado-concertado | Entorno urbano | ✓ | ✓ | ✓ |
| Instituto público | Entorno rural | ✓ | ✓ | ✓ |
| Colegio privado-concertado | Entorno urbano | ✓ | ✓ | ✓ |
| Instituto público | Entorno urbano | ✓ | ✓ | |
| Instituto público | Entorno rural | | | ✓ |
| Instituto público | Entorno urbano | | | ✓ |

Fuente: elaboración propia

Instrumento

La técnica de recogida de datos empleada ha sido la entrevista semiestructurada. Se construyeron dos modelos de entrevista, una para el profesorado de las materias de Lengua y Matemáticas, y otra para los orientadores. Para la preparación del guión de las entrevistas (ver Anexo) se obtuvieron ítems liberados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la página web del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), así como del Informe español de PISA 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), los cuales se mostraron como ejemplos durante las entrevistas. El hecho de tomar a PISA como ejemplo de evaluación por competencias reside en que se trata de una prueba de evaluación de competencias en educación secundaria de referencia a nivel internacional que ha

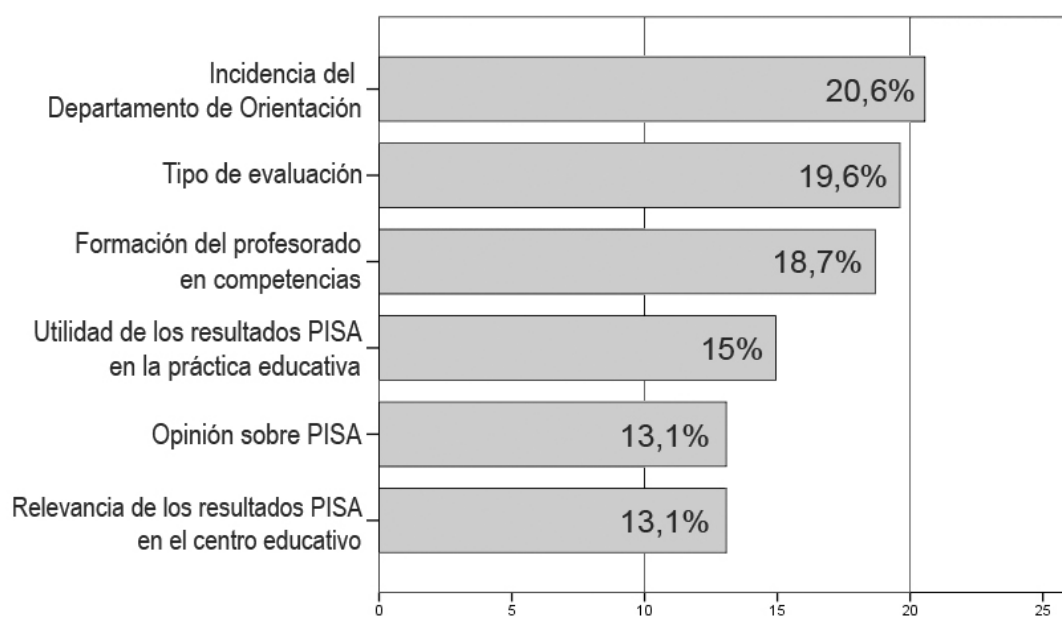
generado un debate a nivel educativo, político y social sobre la educación (Domínguez, Vieira & Vidal, 2012; González-Mayorga, Vidal y Vieira, 2017).

Recogida y análisis de información

Las entrevistas han sido realizadas entre los meses de mayo y junio de 2015, tanto de manera presencial como telefónica. Las entrevistas han sido registradas en grabaciones de voz mediante un dispositivo móvil *smartphone* y las aplicaciones Easy Voice Recorder y Automatic Call Recorder Pro.

El análisis del contenido de las entrevistas se realizó mediante el programa de análisis cualitativo NVivo 10, construyendo durante el proceso de análisis una categorización y codificación de la información de acuerdo con los objetivos planteados: tipo de evaluación, formación del profesorado en competencias, incidencia del Departamento de Orientación en la evaluación, opinión sobre PISA, relevancia de los resultados en el centro educativo y utilidad para la práctica docente de los resultados. En total, se codificaron 107 fragmentos o unidades de análisis, repartidos entre las categorías analizadas según se muestra en la FIGURA 1.

FIGURA 1. Porcentaje de unidades de análisis codificadas respecto al total



Fuente: elaboración propia

Resultados

La evaluación por competencias en la práctica educativa

Por una parte, la mayoría del profesorado entrevistado tiene una opinión *positiva* de la evaluación por competencias (N=11), puesto que consideran que a la hora de hacer una prueba de evaluación, “al ponerles ejemplos reales, de la vida real y de temas que les interesa, les dice mucho más y están con una actitud positiva a la hora de enfrentarse a ellos”. Uno de los

entrevistados manifiesta que las competencias es una buena herramienta para “valorar los procedimientos y la evolución desde el inicio hasta el final del proceso”. Por su parte, uno de los orientadores entrevistados opina que las competencias son el camino a seguir, ya que hay que tender hacia un modelo de evaluación del alumno “del día a día y de cómo se desenvuelve en las actividades y en la vida diaria”.

Por el contrario, una pequeña parte del profesorado entrevistado (N=2) tiene una visión *negativa* de las competencias, manifestando que se trata de un sistema de evaluación “que no da respuesta a la realidad de aula ni a las necesidades del alumnado”, e incluso calificándolas como “una entelequia, algo intangible y excesivamente inaprensible”.

Respecto a la opinión sobre PISA, como ejemplo de evaluación de competencias, la mayoría de los participantes (N=8) consideran que tiene tanto ventajas como limitaciones. Respecto a las ventajas, más de la mitad de la muestra entrevistada (N=7) coincide que se trata de una herramienta útil para conocer el nivel del alumnado y reflexionar sobre qué es lo que falla en el sistema educativo. De ellos, algunos profesores (N=3) coinciden en que los resultados de PISA son de gran utilidad, ya que aportan datos objetivos que permiten “tener una idea generalizada, global y general de cómo es el nivel de los discentes”. Otros (N=3) hacen alusión a que los resultados “nos ofrecen una perspectiva clara de lo que no estamos haciendo bien” y que invitan a la reflexión sobre qué es lo que está fallando. En este sentido, un orientador afirma que “para mí los resultados son un buen indicador de hacia dónde debemos caminar”. Por otro lado, un número reducido de participantes tienen una visión totalmente positiva de la misma (N=3), alegando que se trata de “prueba objetiva, más que otras de referencia como la Evaluación de Diagnóstico, debido a su carácter aleatorio” o que “es una buena idea para establecer criterios comunes a nivel internacional”.

En cuanto a las limitaciones de PISA, varios profesores (N=3) manifiestan que no tienen en cuenta a la diversidad del alumnado debido a su estandarización. En palabras de un profesor, “todo lo estándar es lo contrario a un traje hecho a medida, y si no es un traje hecho a medida del alumno se sacan conclusiones genéricas porque cada alumno es un mundo en sí mismo”. Otra de las limitaciones comunes en varios profesionales (N=3) es que se trata de pruebas descontextualizadas, puesto que el planteamiento de las pruebas de PISA no se corresponden a la forma en que se trabaja en España.

Por otro lado, otros profesores (N=2) cuestionan la validez de los estudios PISA para determinar si realmente evalúan de forma objetiva los aprendizajes del alumnado. En este sentido, uno de los entrevistados opina “que los resultados tampoco aclaran excesivamente cuáles son los puntos en los que se falla y por qué”. Por último, dos de los profesionales entrevistados tienen una opinión totalmente negativa de PISA, ofreciendo argumentos como que “lo que hay detrás de PISA es un contubernio del mundo capitalista”. A pesar de que no ofrecen argumentos de peso, ambos profesores manifiestan un total desacuerdo con la política económica de la OCDE.

Respecto a la relevancia que tiene PISA entre la comunidad educativa, encontramos que se da una mayor importancia a los resultados de dicha prueba de manera individual que a nivel de centro educativo. Así pues, una mayoría de los profesores (N=8) afirma que los resultados permiten tener una referencia de lo que se está haciendo a nivel internacional; mientras que el resto de los entrevistados (N=5) manifiestan no tener estos en cuenta en su aplicación al aula, puesto que el profesorado “no va a cambiar su metodología ni su forma de hacer las cosas por los resultados de PISA”. Por el contrario, a nivel de centro educativo, tan sólo tres de los entrevistados (todos ellos pertenecientes a la enseñanza pública) afirman que en su centro educativo se lleva a cabo alguna reunión formal para informar de los resultados de PISA, bien sea en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en un claustro de profesores o en una reunión de etapa o ciclos educativos. Por otro lado, tan sólo un orientador afirma que en su centro se

convocan reuniones para tratar los resultados de PISA, mientras que el resto de los orientadores entrevistados (N=4) indican que no se realizan esas reuniones. En este sentido, uno de estos orientadores opina que “quizá desde las Direcciones Provinciales o desde Inspección Educativa no se ha sabido explicar la relevancia que tienen estos resultados, o cómo trabajarlos”. Sin embargo, otros entrevistados manifiestan que sí se toman en consideración otras evaluaciones externas como la Evaluación de Diagnóstico que promueve a nivel autonómico la Junta de Castilla y León, tenidas en cuenta para realizar el plan de acción para el curso siguiente.

En síntesis, podemos decir que el profesorado, por lo general, tiene una opinión positiva respecto al trabajo por competencias, ya que permite contextualizar los contenidos del currículo dentro de un marco real, transformando estos en objeto de aprendizaje útil y aplicable en la vida cotidiana del alumno. Respecto a las pruebas PISA como ejemplos de evaluación por competencias, éstas no parecen ser relevantes a la hora de planificar la práctica docente, ni individualmente ni como centro educativo.

El tipo de pruebas de evaluación

Respecto al tipo de evaluación, la mayor parte de los entrevistados (N=8) afirma evaluar de manera mixta, mezclando preguntas que dan respuesta a la adquisición de contenidos teóricos, y otras con un carácter aplicado. Para algunos de estos profesores, es necesario introducir el componente competencial, puesto que a través de la evaluación de conocimientos objetivos no se hace sino beneficiar a una determinada tipología de alumno con un estilo de aprendizaje más teórico, mientras que “se está perjudicando a otro tipo de alumno más pragmático, que aprende manipulando, tocando, poniendo en práctica...”.

En el caso de los *profesores de Matemáticas* (N=4) aseguran que utilizan la modalidad mixta de evaluación, ya que se trata de una materia con un marcado carácter técnico, en la cual los profesores se ven obligados a buscar recursos constantemente para que la disciplina sea atractiva para el alumnado. En este sentido, uno de los profesores asegura enfocar las preguntas más teóricas de otra manera, ya que “al final se trata de saber si lo han entendido o no con ejemplos prácticos”.

Por el contrario, en el caso de los *profesores de Lengua* entrevistados, tan sólo uno lleva a cabo una evaluación mixta, mezclando competencias y contenidos. Este mismo profesor cree que en su materia impera “un elemento reduccionista a determinados aspectos de la enseñanza de la lengua, y se trabaja poco lo aplicado”. Entre el resto de profesores que realizan una evaluación por contenidos (N=3), hay quien opina que el currículo “se impone con todo su peso, es decir, se te obliga a dar mucho más contenido de tipo memorístico, a trabajar menos la redacción, la lectura comprensiva, la expresión oral... Es todo más memorístico: estudiar historia de la literatura, estudiar la gramática pura y dura... y entonces la gramática deja de ser un medio para convertirse en el fin”. En esta misma línea, otro profesor opina que el elevado peso que se da a los contenidos se debe a la integración de la enseñanza de la lengua castellana con la de la literatura, sobre todo en los cursos más altos de Secundaria, ya que son bloques de contenidos muy amplios y que hacen de Lengua una materia inabordable según los planteamientos del currículum.

Desde el punto de vista de los orientadores (N=5), se observan dos grupos diferenciados de opiniones: por un lado, tres de ellos afirman que en sus centros predomina más el trabajo desde los contenidos; mientras que dos de los entrevistados creen que sus compañeros dan un enfoque mixto, basado en contenidos y competencias. Uno de los orientadores entrevistados opina que “las competencias es algo que se ha impuesto y el profesorado no está preparado para ello, por lo tanto es muy difícil trabajar y evaluar por competencias”. No obstante, entre los entrevistados hay quien opina que son los profesores más jóvenes y los de nueva incorporación al sistema

educativo los que más esfuerzos hacen por realizar una evaluación por competencias de manera más sistematizada.

Respecto a la formación del profesorado, la mitad de los profesores de área (N=4) afirman haber realizado cursos sobre evaluación por competencias, mientras que la otra mitad admiten no haber realizado ningún curso al respecto. Dos de ellos, pertenecientes a un mismo centro educativo, afirman haber recibido formación interna organizada por el propio centro. No obstante, cuando al orientador de ese mismo centro se le pregunta por dicha formación, afirma que dicha formación no tuvo una continuidad y se quedó en un hecho aislado. Otro orientador de un instituto público, por su parte, afirma que en su centro también se organizaron estos cursos, aunque opina que son de utilidad a nivel individual más que a nivel de centro debido a que una gran parte del profesorado se renueva cada año en el centro (refiriéndose al profesorado interino o con destino provisional).

El resto de profesores de área (N=6) afirman no haber recibido ningún tipo de formación interna, de su centro educativo, aunque dos de ellos sí que han realizado algún tipo de formación externa sobre competencias básicas. En este sentido, la totalidad del profesorado de área conoce de la existencia los CFIE (Centros de Formación e Innovación Educativa), dependientes de la Junta de Castilla y León, los cuales organizan actividades formativas entre las que figuran cursos sobre competencias; u otras entidades como sindicatos o el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Entre el profesorado entrevistado encontramos quien cuestiona el hecho de que no sea obligatoria la formación permanente del profesorado, mientras que otros afirman ser conscientes que muchos de sus compañeros acuden a cursos externos, pero no por una necesidad real de actualizarse, sino “por los puntos que dan para los sexenios”.

El apoyo del Departamento de Orientación en la evaluación

Respecto al apoyo de los Departamentos de Orientación en la práctica evaluativa del profesorado, se han separado los resultados en dos bloques: desde el punto de vista del profesorado de área, y desde el punto de vista de los propios orientadores. Además, a los orientadores se les pregunta si el profesorado es demandante de esa ayuda.

De los ocho profesores de área entrevistados, más de la mitad (N=5) asegura que desde el Departamento de Orientación no se les proporciona ningún tipo de asesoramiento en evaluación. Uno de los profesores manifiesta que “no llegan indicaciones sobre cómo trabajar al respecto. Es verdad que siempre se insiste a principios de curso en que hay que añadir el trabajo por competencias en las programaciones, pero hasta ahí”. Otro profesor se muestra más rotundo cuando se le pregunta si se le asesora en evaluación desde la Orientación Educativa: “No, no, para nada. Todo lo que sé sobre esto de las competencias ha sido a través de informarme leyendo y leyendo”. Por otro lado, otro grupo más reducido de profesores (N=3) afirma que sí reciben indicaciones y asesoramiento por parte del Departamento de Orientación sobre cómo se debe de realizar la evaluación por competencias, destacando la buena disponibilidad del Departamento para el apoyo al profesorado en cuestiones didácticas y metodológicas.

Varios de los profesores entrevistados (N=3) coinciden en que las tareas del Departamento de Orientación están más centradas en la atención a la diversidad y en dar orientaciones sobre cómo atender a una determinada tipología de alumnado. En este sentido, uno de los participantes manifiesta que “el Departamento de Orientación en este centro está más centrado en la orientación académica y profesional y en la atención a la diversidad, ya que también hay ciclos de Formación Profesional adaptados y una amplia diversidad de alumnado”, mientras que otro

profesor afirma que el orientador ayuda en casos puntuales, sobre todo cuando la consulta hace referencia al proceso educativo de un alumno en concreto.

En cuanto al punto de vista de los Departamentos de Orientación, todos ellos (N=5) afirman que no existe un proceso de asesoramiento específico para trabajar las competencias y su evaluación, por lo que podemos decir que ninguno de los Departamentos de Orientación de los centros entrevistados cumple con un plan de actuación en el que, *motu proprio*, se asuma el asesoramiento en la evaluación por competencias. No obstante, tres de los orientadores entrevistados sí que admiten trasladar al profesorado una serie de indicaciones generales a principio de curso, bien a instancia del Equipo Directivo, o bien propuestas por la Administración Educativa. Al respecto, uno de los orientadores afirma que “se dan orientaciones iniciales, pero al final cada profesor tiene su propia forma de trabajar. No es fácil porque la responsabilidad de la evaluación depende del Departamento de cada área, y es algo que está muy instaurado”. Por otro lado, otro orientador afirma que en su centro educativo no se recibe ningún tipo de indicación al respecto.

En cuanto a la solicitud de asesoramiento por parte de los profesores, el 80% de los orientadores (N=4) afirman que nunca han tenido demanda de consulta para recibir orientaciones sobre cómo ha de llevarse a cabo la evaluación por competencias, mientras que tan sólo uno de ellos comenta que ha asesorado a algún profesor de área cuando, ocasionalmente, surgen dudas sobre cómo llevar a cabo este tipo de evaluación. No obstante, uno de los participantes consultados sí que reconoce que recibe solicitudes de orientación en otros aspectos, sobre todo en materia de atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta misma persona comenta que “nos piden asesoramiento (al Departamento de Orientación) sobre qué tipo de pruebas o ejercicios serían más adecuados para atender a ciertos alumnos, o qué estrategias se podrían utilizar para evaluar a alumnos con TDAH, que tenemos varios, o información específica porque necesitan elaborar las Adaptaciones Curriculares Individualizadas”.

Conclusiones

Las reformas educativas tienen un componente de modificación del sistema y otro componente retórico. En ocasiones, no se supera más que el nivel de modificación de cómo llamamos a las cosas. De hecho, según Halász y Michel (2011), a consecuencia de la adopción de la Recomendación sobre *Competencias Clave en Europa* de 2006 casi todos los estados miembros de la Unión Europea modificaron el currículo nacional para orientarlo al desarrollo de competencias, pero con diferencias importantes entre países tanto en el ritmo de implementación como en la forma de definir e interpretar la noción de competencias al trasladarlas a los contextos nacionales. La clave del verdadero cambio recae, en gran medida, en los profesionales que deben poner en marcha los cambios. Por ello, su opinión marca el ritmo de los avances. Aunque en España las modificaciones legislativas que ponen el énfasis en la formación por competencias tiene más de una década, los resultados de este estudio coinciden con otros estudios (Halász & Michel, 2011; Ramírez García, 2011; Tiana, Moya & Luengo, 2011), en que su aplicación tiene todavía mucho que recorrer hasta considerarlo un enfoque generalizado, tanto en la actuación de los centros, del profesorado y, sobre todo, en el apoyo de las administraciones educativas.

En primer lugar, el profesorado tiene una opinión positiva sobre la evaluación por competencias, ya que consideran que debe existir una transferencia desde los meros conocimientos a su aplicación en la toma de decisiones diaria. Sin embargo, en la práctica, asumir esta nueva forma de enseñanza y evaluación tiene dificultades. Entre ellas, las resistencias del

profesorado al cambio, que se acentúa en aquellos que cuentan con una mayor experiencia profesional. Renovar y formar parecen las estrategias más adecuadas para superar estas resistencias.

En segundo lugar, la incorporación de esta nueva forma de trabajo no se está haciendo por sustitución de la anterior. La mayor parte de los profesores mantienen modelos anteriores e incorporan las novedades. Es decir, llevan a cabo una modalidad mixta, en la que se entremezcla el trabajo con un marcado componente competencial y el trabajo desarrollado desde los contenidos que marca el currículo ordinario. En esto parece haber diferencias entre áreas curriculares. Es en el área de Matemáticas donde se realiza una mayor contribución a la adquisición de las competencias básicas, ya que se trata de una disciplina de mayor aplicación práctica que otras.

En este sentido, a pesar del avance que supone la incorporación de elementos novedosos en la evaluación, gran parte del profesorado sigue desarrollando un trabajo puramente desde los contenidos, bien porque no tienen formación o conocimientos para llevarlo a la práctica, o bien porque consideran que el currículo es demasiado amplio como para centrarse en desarrollar un trabajo por competencias. Los resultados de este estudio coinciden con la revisión realizada por Alfageme-González y Egea-Vivancos (2016) en la que se indica que a pesar de que, en la teoría, la evaluación por competencias es valorada por los docentes de forma positiva, en la práctica, la forma de evaluar apenas se ha modificado por la introducción de las competencias básicas ya que siguen predominando evaluaciones con un alto contenido conceptual, siendo imposible hablar así de evaluación por competencias. Este hecho pone de manifiesto las dificultades para aplicar las directrices dadas por la Administración Educativa en referencia a la contribución de cada una de las materias a la adquisición de las competencias básicas.

En tercer lugar, respecto a la incidencia de los Departamentos de Orientación en la evaluación por competencias, parece no haber un proceso de asesoramiento generalizado en este ámbito. Una de las posibles razones de esta desconexión del Departamento de Orientación con la evaluación por competencias es que el peso de sus tareas recae en otros ámbitos como la atención a la diversidad o la orientación académica y profesional del alumnado. Efectivamente, como se manifiesta en otros estudios, los orientadores consideran que, por una parte, gran parte de las demandas que reciben se refieren a los ámbitos tradicionales de la orientación, como la orientación académica y profesional, y además, se consideran más preparados para dar una mejor respuesta en estos ámbitos en detrimento de otros como el asesoramiento al profesorado para la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Loizaga Latorre, 2005; Vélaz de Medrano, Manzanares, López Martín y Manzano Soto, 2013). En este sentido, se constata la escasa incidencia del modelo de consulta en los centros educativos, según el cual el orientador debería ejercer un rol de colaborador y asesor del profesorado.

Por último, sobre la opinión del profesorado sobre PISA como evaluación por competencias de referencia a nivel internacional, la mayoría de los participantes piensa que se trata de una prueba de referencia pero con limitaciones, como la falta de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la descontextualización con la forma de trabajar en las aulas o la excesiva generalización de sus resultados teniendo en cuenta las diferentes realidades educativas en España. Respecto al tratamiento de los resultados de PISA a nivel institucional, se observa al igual que en el estudio de Izquierdo Gómez (2016) que la dirección de centros y sus prácticas presentan un escenario desigual. Aunque en algunos centros se realizan reuniones para discutir los resultados de PISA o de otras evaluaciones externas, la mayor parte de los centros educativos no llevan a cabo ningún tipo de reunión formal para informar sobre los mismos, por lo que podemos concluir que estos resultados no tienen la suficiente relevancia para los Equipos Directivos ni para los distintos Órganos de Coordinación Docente.

A modo de síntesis, un cambio tan importante como hacer girar el sistema educativo en torno al desarrollo de competencias parece requerir mucho tiempo, buena formación adicional al profesorado en activo, una formación inicial específica a los futuros profesionales, especialistas (orientadores) que apoyen a profesores y centros en la implementación de las mejoras y una conciencia de las administraciones educativas sobre los recursos necesarios para introducir cambios tan importantes con éxito. Estos resultados apoyan las reflexiones realizadas sobre la introducción de las competencias clave en Europa realizado por Halász y Michel, (2011), y en concreto en España por Tiana, Moya y Luengo (2011). Según estos estudios los elementos clave para el éxito en la introducción de la evaluación por competencias recae fundamentalmente en dos elementos que dependen en gran medida del liderazgo del centro: por una parte, promover la reflexión y el debate interno y, por otra, facilitar la formación y las acciones necesarias para que el profesorado –incluyendo al orientador como agente dinamizador y asesor- sea capaz de trabajar en equipo y coordinarse para adaptar sus prácticas pedagógicas a su contexto de aula concreto. Considerar al centro educativo como el núcleo natural y colegiado de la formación permanente y del cambio requiere, por parte de las administraciones educativas, el apoyo a las innovaciones de los centros educativos dentro de un margen amplio de flexibilidad y ajuste a necesidades y ritmos diversos.

Referencias bibliográficas

- Alfageme-González, M.B. y Egea-Vivancos, A. (2016). Trabajar y evaluar por competencias en Ciencias Sociales en los centros de Educación Secundaria: realidad y problemática en la Región de Murcia. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 47-61. DOI: 10.1344/reire2016.9.1914
- Barreira, A. J., López, A. & Domínguez, J. (2015). School counselors: importance of the personal and participatory dimension in attitudinal competences. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 44-54.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 109-123.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 47-61.
- De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. Identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-139.
- Domínguez, M., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2012). The impact of the Programme for International Student Assessment on academic journals. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(4), 393-409.
- González-Mayorga, H., Vidal, J. y Vieira, M. J. (2017). El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita. *RELIEVE*, 23(1), art. 3. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9015>
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.

- Hernando, Á. y Montilla, M. V. C. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 29-38.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación Educativa. Procesos de Innovación y Mejora de la Enseñanza* (pp. 143-165). Barcelona: Graó.
- Izquierdo Gómez, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS, *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, 10 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 97858-97921.
- Lobato, C. (2014). Aproximación al liderazgo pedagógico de los orientadores en los centros educativos. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientació*, 41(2), 1-9.
- Loizaga Latorre, F. (2005). Departamentos de Orientación: Análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 47-61.
- Martín, E. (2011). El asesoramiento en los procesos de evaluación interna de los centros. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 77-98). Barcelona: Graó.
- Martín, E. y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centros basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- Martínez-Garrido, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador como agente de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *PISA 2012. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. Madrid: INEE.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (coord.), *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-31). Barcelona: Graó.
- Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 17 de diciembre de 2012, núm. 241, pp. 75369-75379.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- Ramírez García, A. (2011). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 329-346.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BOE*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 667-773.
- Vélaz de Medrano, C., Manzanares, A., López Martín, E. y Manzano Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2013, 261-292.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain, *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fuentes electrónicas

- Centro Superior de Formación del Profesorado. (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. Recuperado el 8 de enero de 2016 de http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/1.Tendencias_en_la_formacion.pdf

Fecha de entrada: 21 septiembre 2016

Fecha de revisión: 5 octubre 2016

Fecha de aceptación: 11 abril 2017

Anexo

Guion entrevista al profesorado de área

- **Opinión sobre las pruebas PISA.**
 - ¿Qué opinión tiene sobre este tipo de estudios?
- **Importancia en torno a las pruebas en el centro educativo.**
 - Cuando se publican los resultados de PISA, ¿se realiza alguna reunión especial para informaros?
 - ¿Se convoca algún tipo de reunión, algún claustro o alguna comisión para comentar dichos resultados?
 - ¿Tienen los resultados relevancia en el centro?
- **Relevancia para la práctica educativa.**
 - ¿Son útiles los resultados de PISA en tu práctica educativa?
 - ¿Considera relevantes los resultados de una prueba como PISA para su práctica educativa?
- **Planteamiento de las evaluaciones.**
 - Como profesor de área, ¿cómo plantea las evaluaciones? ¿Desde el enfoque de las competencias o se centra en los contenidos? *(Se muestra un ítem liberado correspondiente a la prueba de competencia matemática o de competencia lectora).*
- **Incidencia de los Departamentos de Orientación en el asesoramiento sobre cómo debe ser la evaluación.**
 - ¿Desde el Departamento de Orientación se os asesora sobre cómo debe ser una evaluación por competencias?
 - ¿El profesorado de su centro recibe algún tipo de indicación por parte del Departamento de Orientación sobre cómo se debe evaluar por competencias?
- **Formación en el trabajo por competencias.**
 - ¿Desde el centro se ha formado al profesorado en la enseñanza por competencias? ¿Hay instituciones externas que puedan ofrecer cursos a tales efectos?
 - ¿Los profesores tenéis alguna institución (o mismamente dentro del centro) que os ayude a programar y evaluar por competencias?

Guion entrevista a los orientadores

- **Opinión sobre las pruebas PISA.**
 - ¿Qué opinión tiene sobre este tipo de estudios?
- **Importancia en torno a las pruebas en el centro educativo.**

- Cuando se publican los resultados de PISA, ¿se realiza alguna reunión especial para informaros?
- ¿Se convoca algún tipo de reunión, algún claustro o alguna comisión para comentar dichos resultados?
- ¿Tienen los resultados relevancia en el centro?
- **Relevancia para la práctica educativa.**
 - ¿Son útiles los resultados de PISA en su práctica educativa?
 - ¿Considera relevantes los resultados de una prueba como PISA para su práctica educativa?
- **Planteamiento de las evaluaciones desde el punto de vista del Departamento de Orientación como experto.**
 - Por lo que usted ha podido observar desde el Departamento de Orientación, ¿cómo se plantean las evaluaciones los profesores? ¿Desde un enfoque de competencias, o desde los contenidos?
- **Incidencia de los Departamentos de Orientación en la evaluación.**
 - ¿Desde el Departamento de Orientación se asesora en torno al diseño de pruebas de evaluación?
 - ¿Desde el Departamento de Orientación se proporciona asesoramiento sobre cómo se debe de llevar a cabo una evaluación por competencias?
- **Demanda de asesoramiento por parte del profesorado de área.**
 - ¿El profesorado demanda ayuda al Departamento de Orientación para elaborar pruebas de evaluación?
- **Formación en el trabajo por competencias.**
 - ¿Desde el centro se ha formado al profesorado en la enseñanza y la evaluación por competencias? ¿Hay instituciones externas que puedan ofrecer cursos a tales efectos?
 - ¿Los profesores tenéis alguna institución (o mismamente dentro del centro) que os ayude a programar y evaluar por competencias?