

PROGRAMACIÓN, EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN POR COMPETENCIAS CLAVE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Herranz Sancho, Marcos¹

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación pretende mostrar la viabilidad de llevar a cabo una programación didáctica basada en competencias clave desarrollando procesos de evaluación formativa y de calificación dialogada. Para ello analizaremos los efectos que esta metodología didáctica y de evaluación tiene en el rendimiento académico de los alumnos, en el clima de aula y en el desarrollo profesional del profesorado. El diseño utilizado corresponde con un estudio de casos longitudinal de dos cursos escolares completos con la misma cohorte de alumnos de Educación Primaria en el área de Matemáticas. Está dentro del paradigma naturalista y utilizamos una metodología de investigación cualitativa. Usamos como instrumentos de recogida de datos las fichas de registro de observación, las fichas de autocalificación y las entrevistas. Los resultados obtenidos nos indican que es viable desarrollar una programación didáctica, una evaluación y una calificación por competencias clave a partir del desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida. Se han producido mejoras muy evidentes en el rendimiento académico de los alumnos; se ha establecido un gran clima de aula fomentando la participación de los alumnos; y, se ha producido un constante desarrollo profesional del profesor por el aprendizaje y la aplicación de diferentes técnicas de enseñanza e instrumentos de evaluación formativa.

Palabras claves: Programación, Competencias Clave, Evaluación Formativa, Rendimiento Académico, Desarrollo Profesional.

PROGRAMMING, EVALUATION AND QUALIFICATION FOR KEY COMPETENCES IN PRIMARY EDUCATION. A SHARED AND FORMATIVE EVALUATION EXPERIENCE IN THE AREA OF MATHEMATICS

ABSTRACT

The object of study of this research aims to show the viability of carrying out a didactic programming based on key competences, developing processes of formative evaluation and dialogue qualification. For this, we will analyze the effects that this didactic and evaluation methodology has on the academic performance of students, on the classroom climate and on the professional development of teachers. The design used corresponds to a longitudinal case study of two complete school years with the same cohort of Primary Education students in the area of Mathematics. It is within the naturalistic paradigm and we use a qualitative research methodology. We use the observation record sheets, the self-rating sheets and the interviews as data collection instruments. The results obtained indicate that it is feasible to develop a didactic program, an evaluation and a qualification by key competences from the development of formative and shared evaluation processes. There have been very obvious improvements in student academic performance. A great classroom climate has been established encouraging student participation; and, there has been a constant professional development of the teacher through the learning and application of different teaching techniques and formative assessment instruments.

Keywords: Programming, Key Competences, Formative Assessment, Academic Performance, Professional Development.

¹ Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (España). E-mail: marcosancho26@gmail.com

1. Introducción

El objeto de estudio de esta investigación pretende revisar la viabilidad de desarrollar una programación didáctica basada en el trabajo docente en torno a las competencias clave, desarrollando procesos de evaluación formativa y de calificación dialogada en el área de Matemáticas en la etapa de Educación Primaria. El sistema de evaluación que utilizemos ha de jugar un papel fundamental ya que el propio carácter competencial de la evaluación, implica la participación de los alumnos y el desarrollo de procesos de reflexión en torno a sus aprendizajes (Orden ECD/65/2015). Los objetivos que nos planteamos son:

1. Comprobar la evolución del rendimiento académico que ha experimentado un grupo de alumnos de tercer y cuarto curso de Educación Primaria en el área de Matemáticas a lo largo de dos cursos escolares completos, desarrollando una metodología competencial y unos procesos de evaluación formativa y compartida.
2. Observar los efectos que esta metodología didáctica y el desarrollo de procesos de evaluación formativa han causado en el clima de aula. Para ello analizaremos las coincidencias entre los alumnos y el profesor en sus procesos de autocalificación y calificación dialogada, así como los posibles conflictos que se han podido dar en el grupo, relacionados con la evaluación y la calificación.
3. Analizar los efectos que la puesta en funcionamiento de una programación basada en competencias clave y el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida ha tenido en el desarrollo profesional del profesorado. Tendremos en cuenta el conocimiento y la utilización de distintos métodos didácticos competenciales, así como la puesta en práctica de una variedad de instrumentos de evaluación formativa.

2. Aspectos metodológicos

2.1. Contexto

La experiencia de evaluación formativa se ha llevado a cabo durante dos cursos escolares completos (2018/2019 y 2019/2020) en una localidad de unos mil habitantes situada en los alrededores de Segovia (España).

El centro en el que se ha desarrollado la experiencia es de titularidad pública y de una línea completa. La ratio media por curso es de 14 alumnos y el nivel socio-económico y cultural de las familias es medio.

La asignatura en la que se ha desarrollado esta experiencia es la de Matemáticas en los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria. Este grupo lo componen trece alumnos entre los que no hay ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (Ley 8/2013 de 9 de diciembre).

2.2. Método

El diseño de investigación utilizado corresponde con un estudio de caso longitudinal de dos cursos escolares completos con los mismos grupos de alumnos en una situación concreta (Stake, 1998). Está dentro del paradigma naturalista (Guba, 1989), ya que hemos estudiado una realidad cambiante en la que el investigador y los investigados han estado relacionados y en la que no han sido posibles las generalizaciones. Por ello hemos utilizado una metodología de investigación predominantemente cualitativa, dado que es la más adecuada para desarrollar esta experiencia e investigar los resultados obtenidos. Esta metodología implica la utilización y recogida de una gran cantidad y variedad de datos (Rodríguez y otros, 1996), normalmente datos descriptivos generados por las propias personas, de manera hablada y escrita (Taylor y Bogdan, 1990). Esta investigación está en consonancia con las propuestas de Stenhouse (1984,1987) sobre el profesor-investigador, en la que el profesor contribuye al perfeccionamiento de la propia práctica a través de la investigación.

2.3. Técnicas e instrumentos utilizados

La técnica principal con la que recogemos información de nuestros alumnos es la observación. Con esta técnica no solo preguntamos a los implicados sobre el hecho analizado, sino que también lo observamos (Rodríguez y otros, 1996) y con ello obtenemos una mejor comprensión del caso estudiado (Stake, 1995). Nosotros utilizaremos la observación participante (Rodríguez y otros, 1996) ya que al mismo tiempo que observamos, nos encontramos participando e interactuando con nuestros alumnos.

Los principales instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado en este estudio han sido las fichas de registro de observación, los cuestionarios y las entrevistas. Para registrar nuestras observaciones utilizamos una ficha de observación grupal elaborada *ad hoc* con base en las cuatro dimensiones competenciales (González, 2016) y en la que anotamos diariamente los aspectos observados. Los alumnos son conocedores de nuestras anotaciones, de los criterios que utilizamos para realizarlas (previamente consensuados), del grado de valoración de sus trabajos y de sus aprendizajes. Esto supone que posteriormente los alumnos se muestren muy sinceros en los procesos de autocalificación y calificación dialogada.

Los cuestionarios y las fichas nos han servido para recoger información de algunos de los objetivos de nuestra investigación sobre la realidad de la población (De Lara y Ballesteros, 2001). Se trata de cuestionarios y fichas diseñados *ad hoc* para esta experiencia y su estudio; permiten recoger la información a base de cuestiones previamente establecidas, con un orden y en unos términos determinados (Rodríguez y otros, 1996).

Para recopilar, completar y analizar la información obtenida en los cuestionarios hemos realizado entrevistas orales sobre temas específicos (López-Estrada y Deslauriers, 2011) de los procesos de evaluación y calificación de los alumnos. En esta investigación

hemos considerado preferente la entrevista etnográfica (Vázquez y Angulo, 2003), ya que tiene un grado de complementariedad muy elevado con la observación y otras técnicas similares. Las entrevistas han sido estructuradas y se han desarrollado en una situación de clase en la que nos hemos acercado a los entrevistados a través de la relación que se establece entre profesor y alumno (Vargas, 2012).

2.4. Análisis de los datos

Primeramente hemos efectuado una simplificación de la información cualitativa recogida para hacerla lo más manejable posible. Para la reducción de los datos hemos empleado un sistema de categorización inductiva (Rodríguez y otros 1996). Las categorías han sido definidas a priori para poder analizarlas y dar respuesta a los objetivos que nos marcamos a lo largo del estudio. Las categorías principales que hemos propuesto para organizar los resultados han sido las siguientes: (a) la evolución del rendimiento académico de los alumnos a lo largo de los dos años de estudio; (b) efectos que esta metodología didáctica y el desarrollo de procesos de evaluación formativa han causado en el clima de aula; y, (c) efectos que la puesta en funcionamiento de una programación basada en competencias clave y el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida ha tenido en el desarrollo profesional del profesorado.

Los criterios de rigor científico que hemos llevado a cabo son los que dan respuesta a los conceptos de valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba y Lincoln 1981). Los aspectos éticos que hemos desarrollado en la puesta en marcha de la observación participante, las fichas de autocalificación y las entrevistas han sido: 1) la exposición de datos obtenidos codificados y a nivel general; y, 2) el anonimato en las fichas de autocalificación y en las entrevistas sobre respuestas abiertas y opiniones mostradas.

3. Marco teórico conceptual

3.1. Competencias clave

Poner una nota no es un proceso de evaluación como tampoco lo es medir la longitud de un mueble, por lo que no hay que confundir evaluación con calificación (Santos Guerra, 2003). Desde hace años se ha producido una simplificación de los contenidos evaluables priorizando conocimientos y destrezas, mientras se ignoran las actitudes y los valores. Si se entiende la evaluación desde una racionalidad técnica (López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003) se la despoja de las dimensiones más complejas e interesantes para la educación obligatoria, como son la justicia o la diversidad.

Como consecuencia, se instala una gran preocupación en los países europeos por buscar nuevas formas de entender los diseños curriculares y los procesos de enseñanza-aprendizaje, apostando por un modelo de educación basado en el concepto de competencia. Este modelo ha de dar solución a los conocimientos para la integración social de los individuos y la asimilación de competencias para encontrar los empleos

que la sociedad demandará (OCDE, 2005). Esta visión competencial del currículo está directamente relacionada con la racionalidad práctica (López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003) en la que: 1) la práctica educativa posee un carácter ecológico, contextual y complejo; 2) se relacionan teoría y práctica; 3) la educación es una actividad práctica con un fuerte carácter ético y moral; y, 4) la educación es una práctica social para lograr la autonomía y la libertad del individuo.

Los antecedentes de las competencias clave se sitúan en estudios e investigaciones de la segunda mitad del siglo XX, coincidiendo con los avances científicos de las ciencias sociales. Entre estos estudios destacan: 1) el informe Faure (1972) con la idea de educación a lo largo de la vida; 2) la teoría de la inteligencias múltiples (Gardner, 1995); 3) el informe Delors (1996); y, 4) los siete principios clave de la educación del futuro (Morin, 1999) (Figueras y Capllonch, 2016).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce por primera vez las competencias básicas en el currículum. En la Ley 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), las competencias básicas pasan a denominarse competencias clave y se concretan en: (a) comunicación lingüística; (b) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; (c) competencia digital; (d) aprender a aprender; (e) competencias sociales y cívicas; (f) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y, g) conciencia y expresiones culturales.

Las competencias hacen referencia a las capacidades para aplicar de forma integrada conceptos, habilidades, actitudes, emociones, motivaciones para dar respuesta a problemas y situaciones en diferentes contextos (Ley Orgánica 8/2013). Se trata por tanto de una combinación de conocimientos capacidades o destrezas y actitudes adecuadas al contexto durante la educación, formación inicial y a lo largo de toda la vida. El conocimiento competencial integra un base conceptual (conceptos principios, teorías, datos y hechos), un conocimiento relativo a las destrezas (saber hacer) y un componente de influencia social y cultural que implica actitudes y valores (saber ser) (Orden ECD/65/2015).

3.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa es aquella que tiene por finalidad la mejora de los aprendizajes de las personas implicadas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de orientar al alumno y al profesor para que mejoren en sus aprendizajes y en su práctica docente, respectivamente (López-Pastor, 2012). Por lo tanto, la evaluación se convierte en una actividad de aprendizaje y conocimiento (Álvarez Méndez, 2001), coherente e integrada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (López-Pastor, 2006), en la que se facilita la reorientación de la enseñanza durante el propio proceso (Jiménez y Navarro, 2008). Es una evaluación entendida como un proceso de diálogo e intercambio de información para tomar decisiones con el mejor fin posible (Chaparro y Pérez, 2010). El diálogo no solo constatará resultados sino que fomentará la interacción, el cambio y el desarrollo (Castejón 2008). Para ello es fundamental la participación del alumnado en el proceso educativo.

Para poner en funcionamiento una experiencia de autoevaluación en nuestras clases hay que ser consecuentes y coherentes con la forma de entender la educación (Herranz y López-Pastor, 2017). Si con la metodología didáctica que proponemos el alumno es el principal protagonista del proceso de aprendizaje, también hemos de proponer métodos de evaluación que fomenten la participación de los alumnos en los mismos. En nuestra propuesta de evaluación no queremos quedarnos en la elaboración de meros procedimientos mecánicos que conllevan a la calificación de los alumnos. Pretendemos indagar más allá, investigando sobre los sentimientos que mueven a los alumnos y comprobando sus componentes morales (Santos-Guerra, 2003).

La evaluación formativa se centra en la mejora de los aprendizajes, pero entendemos que una consecuencia lógica de la mejora de dichos aprendizajes se vea reflejada posteriormente en unas mejores calificaciones y, por lo tanto, en un aumento del rendimiento académico.

3.3. Programación y evaluación por competencias

Nuestra propuesta de programación y de evaluación por competencias pretende establecer una doble coherencia. Por un lado, una coherencia entre los principios ético-morales en los que se basa nuestra pedagogía (Fernández-Balboa y Muros, 2005) con el desarrollo de nuestra práctica didáctica; y, por otro, la coherencia entre las características propias de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación y calificación. Por ello, nuestra programación didáctica se resuelve poniendo en relación las características principales del desarrollo de los aprendizajes competenciales con la metodología e instrumentos de una evaluación eminentemente formativa.

De esta manera ofrecemos una respuesta a la demanda de programación y evaluación competencial que nos marca la normativa vigente y, al mismo tiempo, resolvemos ciertas incoherencias que han surgido a lo largo de los años sobre la poca o nula transferencia entre lo que se enseña y se evalúa en la escuela y lo que el alumnado necesita fuera de ella (Resnick, 1987).

En los últimos años, ante la prescripción normativa de evaluar por competencias, han surgido sofisticados archivos de Excel y programas informáticos para facilitar el trabajo de los docentes en dicha evaluación competencial. Estos métodos, de desarrollo conductista, carecen de la necesaria coherencia conceptual puesto que pretenden definir la realidad en una dicotomía entre sí y no (Pedraz, 2011). Esta visión reduccionista es propia de un marco de racionalidad técnica (López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003) e impide entender las verdaderas funciones de las competencias clave que no son otras que la mejora de la calidad y utilidad de los aprendizajes, propias de un marco de racionalidad práctico.

La Orden ECD/65/2015 pone en relación las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Dicha orden establece que desarrollar una programación basada en competencias implica

realizar grandes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la organización, en la cultura escolar, en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza. Entendemos que esto supone pasar de una visión más académica e individual de la educación, a una sociedad del aprendizaje basado en competencias clave. El objetivo final será afrontar los retos que el alumnado deberá abordar en contextos cotidianos y cambiantes a lo largo de su vida.

Programar actividades significativas, funcionales, potenciando la práctica autónoma, permitiendo la reflexión sobre la práctica, y cuya realización depende de actitudes, conceptos y habilidades, asegura estar trabajando por competencias clave (Lleixá, 2016).

La Orden ECD/65/2015 (artículo 7) establece que evaluar por competencias supone entre otros aspectos: 1) utilizar procedimientos de evaluación e instrumentos de obtención de datos que ofrezcan fiabilidad y validez en la identificación de los aprendizajes; 2) integrar la evaluación de competencias y contenidos considerando conocimientos, destrezas, actitudes y valores, dotando de funcionalidad a los aprendizajes; 3) medir el nivel de desempeño de las competencias utilizando indicadores de logro, escalas o rúbricas; 4) utilizar procedimientos de evaluación variados, fomentando la participación de los alumnos en su evaluación y facilitando dinámicas de autoevaluación y/o coevaluación; 5) coherencia en el modelo de evaluación competencial utilizando procedimientos como la observación sistemática, pruebas orales y escritas, el portafolio, los protocolos de registro o los trabajos de clase.

4. Nuestra propuesta

Nuestra experiencia educativa se basa en la participación del alumnado en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada (López-Pastor, 2006). Estas técnicas permiten conocer la valoración que los alumnos hacen del aprendizaje, de los contenidos y de los métodos (Santos-Guerra, 1993) al mismo tiempo que toman conciencia de sus progresos, se responsabilizan de sus actividades lectivas, están más motivados y desarrollan procesos de reflexión interna para mejorar (Herranz y López, 2017). Resumimos nuestra propuesta de programación y evaluación por competencias en estos pasos:

1. En la primera sesión de trabajo con los alumnos se explica detalladamente el sistema de evaluación y calificación. Se explican los criterios de evaluación y de calificación (que posteriormente acordaremos entre profesor y alumnos teniendo como referente la normativa), los criterios de promoción y los conceptos clave de cada unidad didáctica. De esta manera planteamos una evaluación objetiva en la que los alumnos participan en la elaboración de los instrumentos y asumen responsabilidad en su evaluación. El sistema también se lo explicamos a las familias en la primera reunión general grupal e individual.

2. Diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje competenciales. Programamos actividades que fomenten la interacción social de los alumnos y de estos con el profesor; actividades manipulativas; actividades en dinámicas de aprendizaje cooperativo y de resolución de situaciones-problema; trabajamos las exposiciones orales de contenidos; planteamos actividades globalizadas, funcionales y transferibles a la vida cotidiana; y, fomentamos el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. Planteamos agrupamientos flexibles que van evolucionando desde gran grupo, pequeño grupo, parejas y trabajo individual.
4. Para evaluar las actividades de clase planteamos dinámicas de coevaluación. Los alumnos intercambian el trabajo con un compañero que es el que lo corrige. Ha de justificar sus decisiones argumentando razonadamente su valoración al devolver el trabajo al compañero. Finalmente ambos alumnos hablan con el profesor para verificar el proceso en dinámicas de evaluación compartida, realizan procesos de reflexión sobre sus aprendizajes y se utiliza el error como recurso didáctico para seguir aprendiendo. Una vez terminado el trabajo se guarda en el portafolio del alumno.
5. Desarrollamos una dinámica de observación participante mediante un sistema de turnos en el que ponemos especial atención en un grupo de alumnos concreto en cada sesión de clase. De esta forma tendremos mucha información de cada alumno al finalizar cada unidad y cada trimestre. Así conseguimos realizar una evaluación integrada (López-Pastor, 2006) dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
6. Para registrar la información que observamos utilizamos una ficha de registro de observación grupal competencial elaborada *ad hoc* (donde valoramos el saber, saber hacer, saber ser y saber estar), el cuaderno diario del profesor y una ficha de observación general de evolución de aspectos concretos (cálculo, resolución de problemas, trabajo en grupo, exposiciones orales...). Consideramos fundamental anotar al finalizar cada sesión de clase y ser sistemáticos para que la información registrada sea de calidad.
7. Para valorar los trabajos empleamos un sistema de emoticonos con “caritas” que indican diferentes expresiones, desde muy contenta, contenta, seria y triste en función de la calidad del trabajo realizado. Aportamos información cualitativa sin números y utilizando los errores como fuente de nuevos aprendizajes. Todos los trabajos de clase y el cuaderno general están en un portafolio de evaluación. En este portafolio también están los cuestionarios de autoevaluación que los alumnos hacen al finalizar cada unidad. En ellos han de valorarse con respecto a la consecución y grado de una serie de aspectos ya conocidos, consensuados previamente en clase y copiados en sus cuadernos de clase en la primera sesión de cada tema o unidad (los conceptos clave se han sustituido por rubricas de

evaluación en el trimestre de enseñanza no presencial por motivo de la COVID-19). Una vez realizado el cuestionario el profesor lo lee y se produce un proceso de evaluación compartida con el alumno mediante una entrevista individual. Finalmente, ese cuestionario pasa a formar parte del portafolio de evaluación del alumno, que se utilizará para realizar la calificación final del trimestre y curso.

8. Para realizar la calificación final del trimestre o final de curso utilizamos la autocalificación. Para ello utilizamos una ficha elaborada *ad hoc* en la que vienen expresados los criterios de calificación competenciales (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) en una escala graduada con los diferentes indicadores de logro que hay que cumplir para cada nivel de calificación. Los alumnos han de proponerse una calificación trimestral basándose en todas las actividades de su portafolio del trimestre y comparando su consecución con el cumplimiento de los distintos criterios de calificación. Finalmente, los alumnos han de justificar razonadamente por qué creen que merecen esa calificación y explicárselo al profesor.
9. Después de la autocalificación se produce una entrevista con el profesor con el fin de llegar a acuerdos sobre la calificación (calificación dialogada). Si en esa entrevista hay acuerdo se respetará la decisión surgida de dicho acuerdo. Si en esa entrevista no hay acuerdo se dará participación al grupo clase. Este será quien decida (por votación) la calificación del alumno que muestra la discrepancia una vez oídas la versión del profesor (justificada con la información recogida en sus instrumentos de evaluación), la versión del alumno discrepante (ha de justificar razonadamente) y la versión de otros compañeros que se encuentren en una situación similar al alumno discrepante.
10. Al finalizar el trimestre realizaremos un informe individual cualitativo de cada alumno explicando su evolución competencial a lo largo del trimestre. Reflejaremos los puntos positivos, los que tienen margen de mejora e incluiremos diferentes pautas de actuación a cada alumno. Este informe se adjunta al boletín de calificaciones.

5. Resultados y discusión

Mostramos los resultados y su análisis en base a las categorías propuestas:

5.1. Resultados en la evolución del rendimiento académico de los alumnos

Exponemos las calificaciones de los alumnos en cada una de las tres evaluaciones y la final en cada curso escolar en los que se ha desarrollado el estudio. Aportamos el dato numérico, el porcentual y el valor de la calificación media. Para obtener esta media hemos utilizado la siguiente escala: Sobresaliente=4, Notable=3, Bien=2, Suficiente=1 e Insuficiente=0.

Tabla 1. Resultados académicos obtenidos por los alumnos a lo largo del curso 2018/2019. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio.

Resultados del primer año de estudio. Curso escolar 2018/2019.								
	1ª Evaluación Calificación Media: 2,76		2ª Evaluación Calificación Media: 2,76		3ª Evaluación Calificación Media: 3,30		Final del curso Calificación Media: 3,07	
Calificación	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos
Sobresaliente	30,76%	4	30,76%	4	46,15%	6	38,46%	5
Notable	30,76%	4	23,07%	3	38,46%	5	30,76%	4
Bien	23,07%	3	38,46%	5	15,38%	2	30,76%	4
Suficiente	15,38%	2	7,69%	1	0%	0	0%	0
Insuficiente	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
Total	100%	13	100%	13	100%	13	100%	13

En la tabla 1 se puede observar la evolución del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del curso escolar 2018/2019. El dato que consideramos más destacable es que el rendimiento académico de los alumnos ha sido muy uniforme en los dos primeros trimestres y asciende mucho en el tercero. Las calificaciones altas (sobresaliente y notable) pasan de ser el 61,52% en la primera evaluación a ser el 84,61% en la tercera, suponiendo una subida del 23,09%. La nota media del trimestre pasa a ser de 2,76 en las dos primeras evaluaciones a 3,30 en la tercera. Entendemos que una de las causas de este aumento del rendimiento académico puede haber sido que al final curso se ha producido un mayor conocimiento por parte de los alumnos de las metodologías didácticas competenciales y los procesos de evaluación formativa en los que se fomenta la participación. El nivel de la calificación final disminuye porque su valor representa un promedio de las calificaciones de las tres evaluaciones del curso (circunstancia acordada con los alumnos).

Tabla 2. Resultados académicos obtenidos por los alumnos a lo largo del curso 2019/2020. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio.

Resultados del primer año de estudio. Curso escolar 2019/2020.								
	1ª Evaluación Calificación Media: 2,84		2ª Evaluación Calificación Media: 3,00		3ª Evaluación (COVID-19) Calificación Media: 3,23		Final del curso Calificación Media: 3,07	
Calificación	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%	alumnos
Sobresaliente	30,76%	4	30,76%	4	30,76%	4	30,76%	4
Notable	38,46%	5	46,15%	6	61,53%	8	53,84%	7
Bien	15,38%	2	15,38%	2	7,69%	1	7,69%	1
Suficiente	15,38%	2	7,69%	1	0%	0	7,69%	1
Insuficiente	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
Total	100%	13	100%	13	100%	13	100%	13

En la tabla 2 se puede observar la evolución del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del curso escolar 2019/2020. El dato que consideramos más destacable es que el rendimiento académico de los alumnos ha sido constantemente ascendente. Los alumnos que obtienen las calificaciones más altas (sobresaliente) se han mantenido constantes. La gran evolución se produce en los alumnos de nivel medio, que al finalizar el curso se encuentran todos rindiendo por la parte alta de su nivel (calificación de notable). La nota media del trimestre va aumentando a lo largo de todo el curso desde el 2,84 del primer trimestre hasta el 3,23 del tercero. Entendemos que las causas de que los alumnos de nivel más alto mantengan su nivel de manera constante y que los alumnos de nivel medio rindan por la parte alta de su nivel, están relacionadas con la motivación que les supone la utilización de metodologías competenciales y el desarrollo de procesos de reflexión interna sobre sus aprendizajes y su evaluación. Nuevamente, el nivel de la calificación final disminuye porque su valor representa un promedio de las calificaciones de las tres evaluaciones del curso. Similares resultados a los obtenidos en nuestra experiencia se pueden observar en los estudios de Herranz (2010, 2014, 2018 y 2019) y Fernández (2018, 2019).

5.2. Efectos en el clima de aula

Para analizar los efectos que esta metodología de trabajo y de evaluación-calificación tiene en el clima de aula analizamos tres aspectos: 1) el número de coincidencias y discrepancias entre la autocalificación de los alumnos y las propuestas del profesor; 2) el número de conflictos que se han producido entre los alumnos fruto de la obtención de distintas calificaciones; y, 3) el número de reclamaciones de las familias sobre las calificaciones de los alumnos.

Consideramos discrepancia cuando hay una diferencia de más de un grado entre la propuesta de autocalificación del alumno y la propuesta del profesor.

Tabla 3. Coincidencias entre profesor y alumnos en calificación dialogada durante el curso 2018/2019. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio.

Curso 2018/2019	1ª Evaluación		2ª Evaluación		3ª Evaluación		Final del curso	
	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos
Coincidencias	69,2%	9	84,6%	11	84,6%	11	92,3%	12
Discrepancias	30,7%	4	15,3%	2	15,3%	2	7,6%	1
Discrepancia por nota mayor	30,7%	4	7,6%	1	7,6%	1	0%	0
Discrepancia por nota menor	0%	0	15,3%	2	%	1	15,3%	2
Se acuerda nota del profesor	100%	4	100%	2	100%	2	100%	2
Se acuerda nota del alumno	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
Grupo decide nota del profesor por no acuerdo	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo decide nota del alumno por no acuerdo	-	-	-	-	-	-	-	-

En la tabla 3 podemos observar como a medida que se desarrolla el curso aumenta el nivel de coincidencias entre las autocalificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas del profesor. Al final de curso ese nivel de coincidencia se sitúa en un porcentaje de más del 92%.

Todas las discrepancias que se producen en este primer año de estudio se han solucionado en los procesos de calificación dialogada. Ha resultado destacable que al comienzo de curso las discrepancias se han dado porque los alumnos se han propuesto calificaciones por encima de su nivel, pero a medida que avanzaba el curso las discrepancias han descendido, y las que han surgido lo han hecho porque los alumnos se han autocalificado por debajo de su nivel. Entendemos que esta situación se ha dado porque se han producido grandes procesos de reflexión interna por parte de los alumnos y se han mostrado muy exigentes con ellos mismos.

Tabla 4. Coincidencias entre profesor y alumnos en calificación dialogada durante el curso 2019/2020. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio.

Curso 2019/2020	1ª Evaluación		2ª Evaluación		3ª Evaluación (COVID-19)		Final del curso	
	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos
Coincidencias	76,9%	10	84,6%	11	84,6%	11	92,3%	12
Discrepancias	23,1%	3	15,3%	2	15,3%	2	7,6%	1
Discrepancia por nota mayor	23,1%	3	7,6%	1	7,6%	1	7,6%	1
Discrepancia por nota menor	0%	0	7,6%	1	7,6%	1	0%	0
Se acuerda nota del profesor	100%	2	100%	2	100%	2	100%	1
Se acuerda nota del alumno	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
Grupo decide nota del profesor por no acuerdo	100%	1	-	-	-	-	-	-
Grupo decide nota del alumno por no acuerdo	0%	0	-	-	-	-	-	-

En la tabla 4 se observa como el nivel de coincidencias entre las autocalificaciones que se proponen los alumnos y las propuestas del profesor es muy alto durante todo el año. Al final de curso ese nivel de coincidencia se sitúa en un porcentaje del 92,3%. Esta circunstancia se puede haber dado porque los alumnos ya conocen el sistema de calificación del curso anterior.

Todas las discrepancias que se producen se han solucionado en los procesos de calificación dialogada, excepto una en el primer trimestre del curso. En este caso no se llegó a acuerdo en la calificación dialogada entre el alumno y el profesor e intervino el grupo clase. Se dio voz al alumno en cuestión, a los compañeros que están en una

situación similar y al profesor. Una vez oídos todos se procedió a realizar una votación a mano alzada. El grupo decidió por unanimidad mantener la calificación que proponía el profesor.

Parecidos resultados a los de nuestro estudio se pueden encontrar en los trabajos de Herranz (2014, 2017) y López-Pastor, Herranz y Mínguez (2018).

A lo largo de los dos cursos escolares completos en los que se ha desarrollado el estudio no ha existido ningún conflicto entre los alumnos por motivo de las diferencias existentes en las calificaciones obtenidas. Tampoco se ha producido ninguna reclamación al profesor por parte de las familias con respecto a las calificaciones obtenidas por los alumnos.

5.3. Efectos en el desarrollo profesional del profesor

Los efectos que la puesta en marcha de esta experiencia ha causado en el desarrollo profesional del profesor han sido enormemente positivos por: 1) el conocimiento y aplicación de gran cantidad y variedad de técnicas e instrumentos didácticos; y, 2) por el conocimiento y aplicación de numerosas técnicas e instrumentos de evaluación formativa. Exponemos los más destacados en la tabla 5.

Tabla 5. Técnicas e instrumentos didácticos y de evaluación utilizadas durante los dos años de experiencia. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio.

Técnicas e instrumentos didácticos de carácter competencial utilizados	Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida utilizados
Dinámicas de aprendizaje cooperativo	Observación sistemática
Trabajo por situaciones-problema	Fichas de registro de observación (3)
Aprendizaje por interacción entre iguales	Cuestionarios de autoevaluación
Actividades manipulativas	Fichas de autocalificación
Ejemplos de la vida cotidiana	Criterios de evaluación
Referencia a las dimensiones competenciales: saber, saber hacer, saber ser y saber estar	Criterios de calificación con indicadores de logro
Fomento de la práctica autónoma	Rubricas de evaluación (trimestre COVID-19)
Uso de las Tics	Entrevistas individuales
Facilitar situaciones reales: funcionalidad	Portafolio de los alumnos
Facilitar actividades globalizadas	Cuaderno diario del profesor
Diversas formas de organización: agrupamientos	Coevaluación de los trabajos
Fomento de metodologías activas	Participación en la evaluación
Facilitar procesos de reflexión sobre el aprendizaje	Procesos de reflexión sobre la evaluación

6. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos en nuestro estudio concluimos que sí resulta viable desarrollar una programación didáctica basada en competencias clave y en el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida.

Se ha producido un aumento en el rendimiento académico de los alumnos muy destacado y se ha conseguido que una gran parte de los alumnos siempre rindan por la parte más alta de su nivel personal.

Se ha producido una mejora en el clima de aula sobre los procesos de calificación. El nivel de coincidencias entre profesor y alumnos ha sido muy elevado, se ha llegado a acuerdos en la calificación con la práctica totalidad de los alumnos, no se han dado conflictos entre los alumnos por discrepancias comparativas sobre las calificaciones y no se ha producido ninguna reclamación de las familias a lo largo del estudio.

Se ha producido una enorme evolución y mejora en el desarrollo profesional del docente por conocer y aplicar gran variedad de metodologías didácticas e instrumentos de evaluación formativa y compartida.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa. Cuando la teoría se lleva a la práctica. *Revista Española de Educación Física y Deporte* nº 9. 9-12.
- Chaparro Aguado, F. y Pérez Curiel, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Revista Digital – Buenos Aires* – nº 140 – Enero de 2010.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández-Amaya, S. (2018). Evaluación formativa y compartida en el primer ciclo de la ESO. Una experiencia inclusiva de atención a la diversidad en el área de Matemáticas. En A. Ramírez García y María Pilar Gutiérrez Arenas (Coord.). *“La evaluación educativa: entre la emoción y la razón”*. (Págs. 404-418) Universidad de Córdoba. Don Folio.
- Fernández-Amaya, S. (2019). Evaluación formativa y compartida. Procesos de autoevaluación y autocalificación en 1º de Educación Primaria. Una experiencia de gamificación para el área de Matemáticas. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5-2, 96-100.
- Fernández-Balboa, J. M. y Muros, B. (2005). Reflexiones sobre pedagogía y principios: un diálogo entre dos educadores de maestros. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M. (Coords.). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde un punto de vista crítico* (págs. 115-126). Barcelona: INDE.
- Figueras, S. y Capllonch, M. (2016). ¿Cuál es el problema? En Lleixá, T. y Sebastiani, M. (Coords.). *Competencias clave y Educación Física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (págs. 9-18). Barcelona: INDE.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- González, C. (2016). ¿Por dónde debo empezar? En Lleixá, T. y Sebastiani, M. (Coords.). *Competencias clave y Educación Física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (págs. 63-72). Barcelona: INDE.
- Herranz Sancho, M. (2010). Autoevaluación, aprendizaje y rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área de Educación Física. *Madrid Revista para la Innovación Didáctica*, nº 4, noviembre 2010, pp. 43-61.
- Herranz Sancho, M. (2014). Autoevaluación, aprendizaje y éxito escolar en Educación Primaria. Un estudio de caso longitudinal en el área de Educación Física. Actas III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. 3-4 de julio de 2014. Segovia.
- Herranz Sancho, M. y López-Pastor, V.M. (2017). Perspectiva del alumnado sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en educación física en primaria: un estudio de caso. *Revista: EmásF. Revista digital de educación física*, 48, pp. 27-48.
- Herranz Sancho, M. (2018). Autoevaluación, Evaluación Compartida y Autocalificación en Educación Primaria. Una experiencia en el área de lengua Castellana y Literatura. En A. Ramírez García y María Pilar Gutiérrez Arenas (Coord.). *“La evaluación educativa: entre la emoción y la razón”*. (Págs. 419-430). Universidad de Córdoba. Don Folio.
- Herranz Sancho, M (2019). Participación de los alumnos en sus procesos de evaluación. Una experiencia de autoevaluación y autocalificación en la tutoría de Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5-2, 220-225.
- Jiménez Jiménez, F. y Navarro Adelantado, V. (2008). Evaluación formativa y metaevaluación en Educación Física: Dos estudios de casos colectivos en las etapas de educación primaria y secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 9. Julio-diciembre, 2008.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- López-Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *En revista Margen*, nº 61.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. Y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona. INDE.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (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* 2012, Vol. 4, nº 1, 117-130.
- López-Pastor, V. M., Herranz Sancho, M. y Mínguez Gómez, P. L. (2018). Evaluación Formativa y Compartida para una Educación Física Crítica. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds.). *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (págs. 325-348). Lleida y Valencia: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.

- Lleixá, T. (2016). ¿Qué es realmente eso de las competencias? En Lleixá, T. y Sebastiani, M. (Coords.). *Competencias clave y Educación Física. ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (págs. 19-30). Barcelona: INDE.
- OCDE (2005). La definición y selección de las competencias clave. Resumen ejecutivo. <http://cort.as/4HVP>
- 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.
- Pedraz, M. V. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *CCD: Cultura, Ciencia y Deporte*, 18 (2), pp. 161-170.
- Resnick, L. (1987). Learning in School and out. *Educational research*, 16 (9), 13-20.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona, Málaga: Aljibe.