



<Artículo>

Trabajar y evaluar por competencias en Ciencias Sociales en los centros de Educación Secundaria: realidad y problemática en la Región de Murcia

María-Begoña Alfageme-González y Alejandro Egea-Vivancos

Fecha de presentación: 07/09/2015

Fecha de aceptación: 26/10/2015

Fecha de publicación: 07/01/2016

//Resumen

Casi diez años después de la entrada de las competencias básicas en la legislación educativa española, en este trabajo intentamos detectar cuál es la realidad de su utilización por parte de los profesores de Geografía e Historia de Educación Secundaria. Así, en el marco de una investigación más amplia destinada a conocer cómo se realiza la evaluación competencial en ciencias sociales, y mediante un cuestionario diseñado *ex profeso*, tratamos de conocer la opinión de este profesorado sobre las competencias básicas, si las trabajan y evalúan, cómo lo hacen, etc. A través del cuestionario se ha recogido la opinión de cuarenta y seis profesores que imparten Geografía e Historia en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia. Tras el análisis de sus respuestas, los resultados nos indican que su uso sigue siendo limitado y que los docentes consideran que su implantación ha conllevado incertidumbre en su práctica educativa, y sobre todo en la evaluación que realizan.

//Palabras clave

Enseñanza secundaria, evaluación, competencias, ciencias sociales, profesor.

//Referencia recomendada

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

//Datos de los autores

María-Begoña Alfageme-González. Universidad de Murcia, España, alfageme@um.es
orcid.org/0000-0003-4148-7620

Alejandro Egea-Vivancos Universidad de Murcia, España, alexegea@um.es orcid.org/0000-0002-6047-2670



1. Introducción

Casi diez años después de la entrada de las competencias básicas en la legislación educativa española, la realidad es que son muy pocos los docentes que las han incorporado a su día a día. Así lo señalan algunas investigaciones que señalamos en uno de los epígrafes de este trabajo, pese a que nuestra hipótesis de partida viene también avalada por la propia realidad de las aulas de Secundaria y por las opiniones del profesorado de Secundaria en ejercicio con el que habitualmente hablamos. Con todo, las impresiones pueden ser distintas de la realidad, de ahí nuestro interés en investigar sobre este tema e indagar en cómo se están utilizando las competencias básicas y en las razones de su escaso desarrollo en la práctica educativa de los profesores de Secundaria. A esta necesidad trató de responder la elaboración de un estudio de encuesta, cuyo instrumento de recogida de datos fue un cuestionario dirigido al profesorado de Educación Secundaria en ejercicio de la Región de Murcia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) en 1997, de manera casi paralela, estableció dos programas, a saber, el Programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) y el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*). El objetivo era claro: establecer un marco que sirviera para la definición e identificación de las competencias en la vida de las personas y para un mejor funcionamiento de la sociedad (OCDE, 2005), denominadas competencias clave, con el fin de crear ciudadanos competentes que fueran capaces de adaptarse a situaciones cambiantes y poder diseñar así más fácilmente una estrategia de evaluación (Bolívar, 2008). Estas competencias, como podemos ver en la Tabla 1, hacían alusión a tres grandes áreas que se concretaron, finalmente, en un total de nueve competencias.

Tabla 1.
Categorías y competencias del Proyecto DeSeco (OCDE, 2005).

Categorías	Competencias
Usar herramientas de manera interactiva (ej. lenguaje, tecnología)	1-A: La habilidad de usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva
	1-B: Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva
	1-C: La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva
Interactuar en grupos heterogéneos	2-A: La habilidad de relacionarse bien con otros
	2-B: La habilidad de cooperar
	2-C: La habilidad de manejar y resolver conflictos
Actuar de forma autónoma	3-A: La habilidad de actuar dentro del gran esquema
	3-B: La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales
	3-C: La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Dichas competencias, que en la OCDE tenían un claro carácter economicista de la educación, fueron reformuladas y transformadas en ocho competencias para el desarrollo del aprendizaje

permanente por la Unión Europea en 2006, teniendo en cuenta aspectos más integradores y humanistas (López Facal, 2013).

El currículo oficial español de Educación Secundaria incorporó con celeridad este marco europeo en el Real Decreto 1631/2006, currículo que instaba a las administraciones educativas y, por tanto, al profesorado, a facilitar la adquisición de dichas competencias, si bien se modificaba en cierto modo la nomenclatura original establecida por el marco europeo, que se mantuvo con posterioridad en las leyes educativas españolas, LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2014), como podemos ver en la Tabla 2.

Tabla 2.
Nomenclatura de las competencias básicas en la normativa europea y española.

Comisión Europea (2006)	LOE (2006)	LOMCE (2014)
Lengua materna Lengua extranjera	Comunicación Lingüística	Comunicación Lingüística
Matemática, científica y técnica	Competencia Matemática	Matemática de Ciencias y Tecnología
Digital	Tratamiento de la Información y Competencia Digital	Digital
Aprender a aprender Cívica y social	Aprender a Aprender Social y Ciudadana	Aprender a Aprender Social y Cívica
Sentido emprendedor e iniciativa	Autonomía e Iniciativa Personal	Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor
Sentido y expresión cultural	Cultural y Artística Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico	Conciencia y Expresiones Culturales

A pesar de todo este esfuerzo legislativo y programático, la realidad es que su incidencia en las aulas ha sido realmente escasa (López Facal, 2013) y la sensación general es que su incorporación no ha ido "más allá del uso de una nueva jerga" (Saiz, 2013, p. 52). Sí es cierto, sin embargo, que no son muchos los estudios que profundizan en la verdadera situación de los centros de Educación Secundaria, comprobando con datos el grado de implantación de las competencias, el porqué de su falta de desarrollo entre el profesorado, su problemática, etc. Por este motivo, este estudio procura responder con datos, y no solo con intuiciones, a estas y otras preguntas. Cabe decir que, debido a que el estudio se realizó entre los años 2014 y 2015 y que la Educación Secundaria española aún no había adaptado la nomenclatura propuesta por la LOMCE (2014), nuestra investigación hace mención aún a las competencias básicas según la LOE (2006).

En concreto, en el desarrollo específico de las competencias básicas en la LOE se instaba a remarcarlas, ya que eran "aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos" (Real Decreto 1631/2006, p. 685). Era necesario que todos los estudiantes hubieran adquirido esas competencias al finalizar su formación. Aún más, servirían para orientar lo que se enseñaba, seleccionando, gracias a ellas, aquellos contenidos o criterios de evaluación, una vez más, imprescindibles.



2. Fundamentación: Evaluación, competencias y Ciencias Sociales

Relacionar la evaluación con las competencias implica asumir una concepción de la evaluación como perfeccionamiento y mejora (Hamayan, 1995; Stufflebeam y Shinkfield, 1995; Valda, 2005; Coll y Martín, 2006; Alfageme y Miralles, 2009; Crisp, 2012). De hecho, la actual filosofía de las competencias educativas hace referencia a una evaluación formativa y educadora que busca una concepción útil del saber en la que el alumno aprende a aprender y a utilizar el conocimiento en diferentes contextos al que lo ha adquirido, puesto que, como señala Castro (2011, p. 111), la "competencia se demuestra". Introducir competencias básicas en los currículos debe reflejar también un cambio en la evaluación en las distintas áreas y materias, especialmente en cómo se realiza (Alfageme y Miralles, 2014; Castro, 2011; Villa y Poblete, 2011). Supone, por tanto, superar, en palabras de Remesal (2011), el predominio de una "evaluación del aprendizaje" sobre un enfoque de "evaluación para el aprendizaje".

Uno de los grupos más activos en España que trabaja sobre la evaluación, las competencias y las Ciencias Sociales es el grupo de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia (Grupo DICSO)¹ que desde 2008 viene trabajando en la evaluación de la didáctica de la Historia en Educación Secundaria. Así, los trabajos de este grupo se han focalizado en analizar qué tipo de capacidades, criterios, contenidos y competencias eran los que se evaluaban, pero también cómo podían contribuir las Ciencias Sociales al desarrollo de las competencias básicas entre el alumnado de Secundaria (Alfageme y Miralles, 2014; Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011; Alfageme-González, Miralles y Monteagudo, 2015; Egea y Arias, 2013; Miralles, Gómez y Sánchez, 2014; Monteagudo, 2014; Monteagudo y Villa, 2011; Ortuño, Gómez y Molina, 2011; Valera, Gomariz y Prieto, 2011).

Si se entiende la evaluación como el "motor del aprendizaje", ya que marca el qué y el cómo se enseña y, por lo tanto, el qué y el cómo se aprende (Sanmartí, 2007, p. 19), nos damos cuenta de que no existen cambios de los aprendizajes si no modificamos la manera de evaluar. A pesar de que todo profesor de Ciencias Sociales, como veremos después, puede tener la sensación de haber estado trabajando por competencias toda la vida (al realizar un climograma, una pirámide de población, al emplear comentarios de texto, al organizar exposiciones con sus alumnos, al enseñar cómo elaborar un mapa conceptual, etc.), la realidad es que la llegada de las competencias básicas aún no ha influido en gran medida en la práctica docente, especialmente si nos referimos al ámbito de la evaluación. Como afirman estudios recientes, los exámenes con una amplia mayoría de preguntas conceptuales aún son la principal herramienta para evaluar a nuestro alumnado en todas las etapas (Miralles *et al.*, 2014; Monteagudo y Villa, 2011). Ha existido, sin duda, una gran dificultad a la hora de integrar las competencias en un currículo estructurado en diferentes materias, cada una de ellas con sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La realidad es que siguen predominando evaluaciones con un alto contenido conceptual, siendo imposible hablar así de evaluación por competencias básicas.

No han sido muchos los intentos de traducir a la evaluación ese trabajo de competencias básicas, ya sea a través de la evaluación de las actividades procedimentales cotidianas, de la actitud en el aula o de la evaluación final de cada unidad mediante el examen, que sigue siendo el

¹ www.um.es/dicso



procedimiento más utilizado (Alfageme y Miralles, 2014). De ahí se deriva la necesidad de investigaciones que insistan en la posibilidad y necesidad de trabajarlas y evaluarlas, identificando las actividades que se llevan a cabo en el aula con cada una de las competencias básicas, así como la necesidad de indagar sobre la gestión en el aula y las modificaciones que se requieren para su incorporación, investigaciones entre las que encontramos, por ejemplo, Canals, 2008, 2011; Egea y Arias, 2013; Monteagudo, 2014; Ortuño *et al.*, 2011; Saiz, 2013; Valera *et al.*, 2011; Zabala y Arnau, 2007, 2014. Esta es la necesidad en la que se centra el trabajo que aquí se presenta.

3. Metodología de la investigación

Dentro de un marco más amplio destinado a indagar cuál era la realidad de los centros en lo relativo a las competencias básicas, se diseñó un estudio de carácter descriptivo-exploratorio, siguiendo una metodología de encuesta, con el objetivo de conocer cuál es la utilización por parte de los profesores de Geografía e Historia de Educación Secundaria de las competencias básicas en las aulas de la Región de Murcia. Para ello se construyó, por parte del equipo investigador, un instrumento que nos permitiera la recogida de información. El instrumento estaba formado por veintiún ítems, entre los que había dicotómicos, de valoración en una escala de cinco opciones, así como dos preguntas abiertas.

En relación con la muestra de nuestro estudio, se ha recogido la opinión de cuarenta y seis profesores que imparten Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los datos provienen de un total de diecinueve poblaciones de la Región de Murcia, y de treinta y tres centros educativos diferentes, entre los que predominan los recogidos en las dos poblaciones más grandes, Cartagena y Murcia. La media de profesores que imparten Geografía e Historia en ESO en cada uno de los institutos se sitúa en 5.93 profesores, con un mínimo de 3 y un máximo de 9, siendo lo habitual que en los institutos haya entre 5 y 6 profesores para impartir esta materia.

La muestra está formada por un 47.8 % (n=22) de mujeres y un 52.2 % de hombres. La edad media de los participantes es de 44.41; el profesor más joven tiene 30 años y el más veterano 62. Todos los encuestados tienen una formación académica de Licenciado/Graduado, por la obligatoriedad normativa que se requiere para el acceso a la función docente de este colectivo, si bien dos de ellos señalan haber comenzado con una diplomatura, dato que se confirma cuando indican que tienen experiencia laboral en el nivel de primaria. Además, tres docentes tienen un Máster, distinto al que ahora se solicita como obligatorio para el acceso al cuerpo de profesores de Secundaria, y 8 disponen de un Doctorado.

Al analizar los años que llevan como docentes, podemos ver que el profesor más novel lleva solo 2 años como docente, mientras que el más veterano lleva 40 años; en este caso la media nos indica una permanencia de 16.67 años como docentes. Hay 16 profesores con menos de 10 años en la docencia, 16 entre 11 y 20 años, y 14 con más de 20 años. Sin embargo, los resultados en relación con los años que los docentes han impartido Geografía e Historia en la

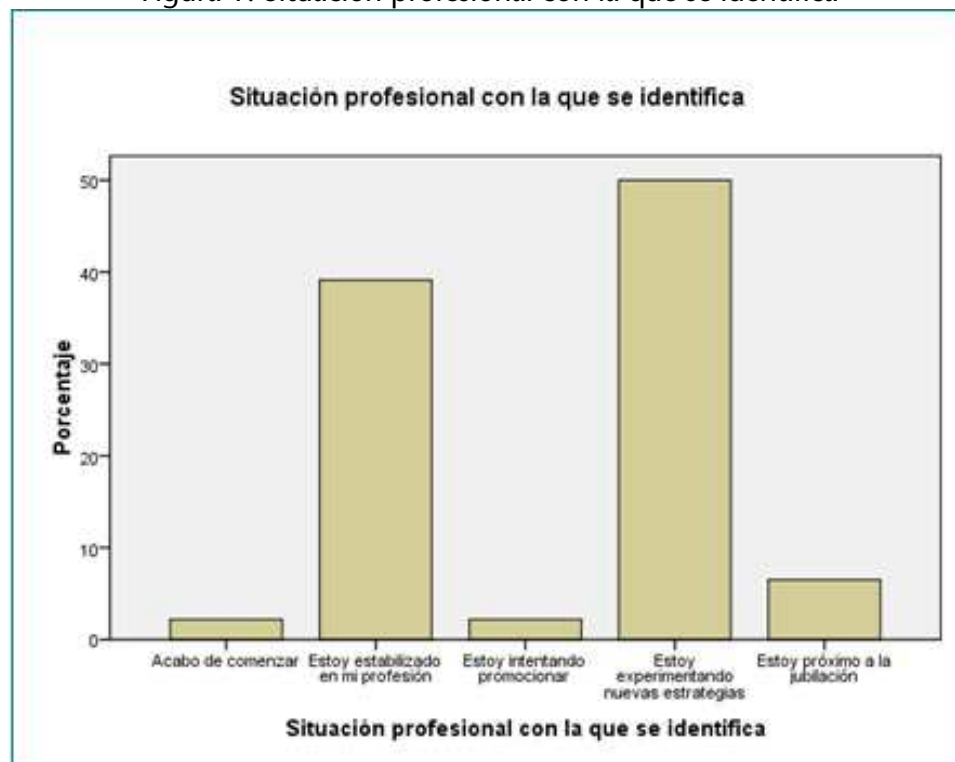
ESO o en cursos homólogos, nos indican una media de 13.35 años, siendo el mínimo de 1 año y el máximo de 28 años.

La permanencia en el mismo centro donde ahora dan clase los profesores encuestados se sitúa en una media de 6.65 años, siendo el mínimo de 1 año y el máximo de 24 años. Sin embargo, la movilidad de centro es alta, si atendemos al dato de que el 54.3 % de la muestra se agrupa en los cinco primeros años, por lo tanto, 25 docentes han permanecido menos de 5 años en el centro donde ahora dan clase.

Con relación a la experiencia profesional, 20 de ellos la poseen únicamente en Secundaria, 7 de ellos también en Primaria (si bien solo 2 de ellos señalan diplomatura como título académico), 7 en Formación Profesional, 12 en Universidad y 8 no especifican este dato. Como podemos observar, el total de datos obtenidos supera en 10 el número de la muestra, ello es debido a que hay profesores que tienen experiencia en varios niveles, además de en Secundaria, concretamente son 5 los docentes que señalan esta opción. Así, uno de ellos indica tener experiencia en Educación Primaria y Universidad, otro en Formación Profesional y Universidad, otro en Primaria, Formación Profesional y Universidad y dos en Primaria, Universidad y en otro nivel educativo que no indican.

Cuando se les pregunta sobre ¿Con qué situación profesional se identificaría más?, los docentes señalan mayoritariamente las opciones "Estoy experimentando nuevas estrategias" (50 %) y "Estoy estabilizado en mi profesión" (39.1 %), siendo las otras opciones minoritarias y no optando ninguno de ellos por la opción "La profesión es muy dura e ingrata", como podemos observar en la Figura 1.

Figura 1. Situación profesional con la que se identifica





Los profesores encuestados indican que han podido colaborar en grupos y proyectos de innovación/investigación educativa de forma mayoritaria, así un 73.9 % de ellos lo han hecho (n=34). Sin embargo, solo continúan colaborando en la actualidad en grupos y proyectos de innovación/investigación educativa el 45.7 % de los docentes (n=21).

En relación con el contenido de la investigación, la prueba Alfa de Cronbach de todas las variables escala/ordinales de nuestro cuestionario refleja un coeficiente de .907, por lo que la fiabilidad de los resultados de nuestro cuestionario es muy alta (Bisquerra, 2012).

Los análisis necesarios para la extracción de los datos a partir de nuestra recogida de información han sido realizados con el paquete estadístico SYSTAT, cuando se trataba de datos cuantitativos. Concretamente se han realizado análisis descriptivos y análisis de correlación bivariados con las variables cuantitativas (de intervalo y ordinales), mediante la prueba de correlación de Pearson, para conocer la significación estadística, asumiendo como probabilidad el nivel de .05.

Además, se ha realizado un análisis cualitativo de aquellas respuestas cuyos datos así lo requerían, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994), a partir de la cual se ha obtenido una representación significativa de los datos que nos ayudan a comprender la realidad estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1996; Serrano Pastor, 1999).

4. Resultados

Las valoraciones que los encuestados han realizado sobre algunos aspectos relacionados con las competencias no son muy clarificadoras, predominando en todos los casos la respuesta "Regular". Aunque hemos recogido los datos en 5 niveles de valoración (muy poca, poca, regular, mucha, bastante), se han agrupado los valores extremos para su interpretación.

Los encuestados no parecen tener clara la utilidad real de las competencias para evaluar en la ESO y predominan las opciones de valoración negativa. Este resultado se repite cuando se les pregunta sobre la aportación a la mejora del sistema educativo o la información que ha recibido sobre el tema y que se acentúa cuando hablamos de adaptación real en su centro (Tabla 3). Sin embargo, la respuesta cambia cuando consideran que tienen conocimiento personal sobre el tema.

Tabla 3.

Valoración de diferentes aspectos en relación a las competencias básicas.

Cómo calificaría los siguientes elementos:	Muy poca/Poca	Regular	Mucha/Bastante
Utilidad real a la hora de evaluar en la ESO	37.0	34.8	28.3
Adaptación real en su centro.	56.5	30.4	13.0
Aportación a la mejora del sistema educativo	37.0	30.4	32.6
El conocimiento personal que tiene usted sobre el tema	10.8	43.5	45.7
La información que usted ha recibido sobre el tema	50.0	28.3	21.7

Por su parte, cuando preguntamos concretamente sobre cada una de las competencias, las respuestas son diferentes. En concreto, nos interesaba conocer cuáles trabajan y cuáles evalúan en sus clases de Geografía e Historia, como podemos ver en la Tabla 4.

Así, si observamos las respuestas recogidas en las valoraciones "Mucha" y "Bastante", podemos ver que todas las competencias planteadas son trabajadas según los docentes en sus clases de Geografía e Historia con un porcentaje superior al 50 % en estas valoraciones, con la excepción de la competencia matemática. Sin embargo, sorprende el orden de valoración, ya que es más trabajada la competencia lingüística (84.8 %), seguida de la competencia cultural y artística (82.8 %) y en tercer lugar la competencia social y ciudadana (80.4 %).

La situación cambia si pensamos en si son evaluadas en sus clases, puesto que bajan mucho en todas las competencias el porcentaje de las respuestas agrupadas en las valoraciones "Mucha" y "Bastante", excepto en la competencia social y ciudadana, donde la valoración es superior que cuando se les pregunta sobre si la trabajan. Así, las tres competencias más evaluadas por los docentes en sus clases son, en primer lugar, la competencia social y ciudadana (95.8 %), en segundo lugar, la competencia cultural y artística (71.8 %) y, en tercer lugar, la comunicación lingüística (67.4 %).

Tabla 4.

Cuáles de estas competencias y a qué nivel TRABAJA y EVALÚA en sus clases.

Competencia		Muy poca/ Poca	Regular	Mucha/ Bastante
C1. Comunicación lingüística	TRABAJA	6.5	8.7	84.8
	EVALUA	10.8	21.7	67.4
C2. Matemática	TRABAJA	45.6	30.4	23.9
	EVALUA	54.4	34.8	10.9
C3. Conocimiento y la interacción con el mundo físico	TRABAJA	8.6	15.2	76.1
	EVALUA	15.2	21.7	63
C4. Tratamiento de la información y competencia digital	TRABAJA	10.9	19.6	69.8
	EVALUA	28.2	32.6	39.1
C5. Social y ciudadana	TRABAJA	2.2	17.4	80.4
	EVALUA	13.0	17.4	95.8
C6. Cultural y artística	TRABAJA	6.5	10.9	82.8
	EVALUA	8.7	19.6	71.8
C7. Aprender a aprender	TRABAJA	8.7	21.7	69.8
	EVALUA	21.7	37.0	41.3
C8. Autonomía e iniciativa personal	TRABAJA	10.9	30.4	58.7
	EVALUA	28.2	39.1	32.6

Al comprobar la significación estadística entre el nivel en el que el docente trabaja cada una de las competencias y el nivel al que las evalúa en sus clases de Geografía e Historia, observamos que muchos de los cruces entre variables son estadísticamente significativos, como vemos en las casillas sombreadas de la Tabla 5.



Tabla 5.

Nivel de probabilidad de la significatividad estadística, mediante la Chi-cuadrado de Pearson, al relacionar a qué nivel el docente trabaja y evalúa las competencias básicas.

		EVALÚA							
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
TRABAJA	C1	.000	.303	.027	.579	.013	.004	.371	.271
	C2	-	.000	.205	.408	.609	.721	.118	.664
	C3	.055	.543	.000	.543	.000	.005	.839	.179
	C4	.017	.690	.039	.001	.001	.000	.090	.239
	C5	.009	.581	.003	.039	.000	.000	.112	.209
	C6	.005	.323	.015	.365	.000	.000	.077	.219
	C7	.003	.784	.097	.337	.000	.000	.000	.065
	C8	.002	.852	.139	.186	.000	.000	.001	.000

Como podemos observar en la tabla anterior, se produce significatividad estadística en las respuestas que aportan los docentes entre el nivel con que trabajan cada una de las competencias y el nivel en que las evalúan, pero también en otros muchos cruces de variables. Así, podemos destacar que se produce significatividad estadística cuando se evalúa las competencias 5 (social y ciudadana) y 6 (cultural y artística) y que se trabajan todas las demás competencias, excepto la matemática, pero también cuando se trabaja la competencia 4 (tratamiento de la información y competencia digital) y 5 (social y ciudadana) y cómo se evalúan las competencias 3 (conocimiento y la interacción con el mundo físico), 4 (tratamiento de la información y competencia digital), 5 (social y ciudadana) y 6 (cultural y artística)

Por otro lado, cuando se les pide a los docentes que valoren distintos elementos en relación con la situación actual en su centro, en lo relativo a la evaluación, obtenemos los resultados que se indican en la Tabla 6.

Tabla 6.

Cómo calificaría los siguientes elementos en relación a la evaluación.

	Muy poca/Poca	Regular	Mucha/Bastante
Cada profesor elige su manera de evaluar (prácticas individuales)	26.1	21.7	52.2
Consensuadas entre los profesores del departamento (prácticas no individuales).	10.8	37.0	52.2
Prácticas promovidas por el centro. El centro anima a que se busquen otras formas de evaluación.	45.7	30.4	23.9
La forma de evaluar se somete a revisión (a nivel personal o a nivel departamental).	34.8	10.9	54.3
Mi manera de evaluar ha cambiado desde que entraron las Competencias Básicas	41.3	28.3	30.4
Conocimiento que tienen los alumnos sobre el sistema de evaluación.	13.0	26.1	60.8
Información que reciben los alumnos sobre el sistema de evaluación.	2.2	17.4	80.5
Conocimiento que tienen los alumnos sobre las competencias básicas.	67.4	13.0	19.7
Información que reciben los alumnos sobre la evaluación en competencias básicas	60.9	8.7	30.4



Como podemos observar solo los ítems que se relacionan con la información y, en menor medida, con el conocimiento que tienen los alumnos sobre el sistema de evaluación en general, son valorados de forma bastante positiva. Por su parte, aquellos que, en el mismo sentido, se relacionan con la información y el conocimiento que tienen los alumnos sobre la evaluación en competencias básicas, son valorados con puntuaciones negativas.

Las respuestas que hacen referencia a quién elige la forma de evaluar (individualmente o en colectivo en el departamento) y a si se somete a revisión esta evaluación, alcanzan puntuaciones positivas cercanas al 50 %. En este mismo sentido la valoración del profesor sobre si ha cambiado su práctica de evaluación con las competencias básicas es negativa, al igual que la promoción que hacen los centros educativos respecto a cambiar las prácticas evaluativas.

En relación con los ítems de respuesta abierta, donde el docente expresaba de una manera más amplia sus opiniones, los resultados son también esclarecedores. Para algunos de los encuestados, las competencias básicas se han hecho siempre con otro nombre, teniendo la sensación de que, como afirmaban Valle y Manso (2013), están más en relación con una decisión o "capricho político" que con la realidad o las necesidades de las aulas. Esta información se complementa con la pregunta abierta en la que se pregunta al profesorado sobre la opinión que tienen de las competencias básicas y su utilidad, pregunta que nos aporta diversidad de respuestas. Así, el 88.9 % (n=40) de los docentes aportan una opinión sobre las competencias básicas y su utilidad. Las opiniones sobre las competencias básicas son mayoritariamente positivas (46.7 %), si bien el 28.9 % de ellos indica una respuesta negativa y el 13.3 % no se define ni a favor ni en contra. Sin embargo, respecto a su utilidad y puesta en práctica en el quehacer del docente, las respuestas indican que el 53.3 % de los docentes no las utilizan, mientras que sí lo hacen el 35.6 %.

Cuando se les piden las razones por las que utilizan o no las competencias básicas, el número de docentes que no contesta aumenta, llegando al 17.8 % (n=8); sin embargo, el resto de los docentes aportan diferentes respuestas que enriquecen nuestro análisis y que aportan un total de 55 razones, como podemos ver en la Tabla 7.

Tabla 7.

Razones que indican los docentes sobre por qué utilizan o no las competencias básicas.

	Frecuencia	Porcentaje
Necesarias y útiles	21	38.2
Poco realistas/difíciles de aplicar/poco útiles	11	20
Desconocimiento de cómo usarlas	7	12.7
Condiciones en los centros no lo permiten	5	9.1
Lo mismo con otro nombre	5	9.1
Burocracia/administración	4	7.3
Programaciones	2	3.6
Total	55	100



Además, los docentes no señalan dónde utilizan las competencias básicas en un 37.8 % de los casos (n=17) y vuelven a señalar que no las utilizan nunca en un 26.7 % (n=12), por lo que el porcentaje acumulado es muy elevado. Solo el 35.6 % de los docentes dice utilizarlas en evaluaciones (24.4 %), trabajo de aula (8.9 %) y programaciones (2.2 %), sin especificar la forma realmente de hacerlo.

5. Discusión

Antes de comenzar con la discusión de los resultados sobre el tópico de nuestra investigación nos gustaría comentar, en relación con los datos descriptivos de nuestra muestra, que la edad del profesorado y los años que los docentes llevan en la enseñanza nos indican que no existe en el colectivo una renovación generacional, tal y como ya se recogía en investigaciones anteriores (Alfageme y Miralles, 2014), a la vez que se confirma la tardía incorporación al mundo docente de los profesionales, debido a la falta de oportunidades para el acceso laboral en nuestros días.

En todo caso, atendiendo al objetivo de este trabajo, a saber, cuál es la situación actual de las competencias básicas en las aulas de la Región de Murcia según los profesores de Geografía e Historia, sin pretender ser concluyentes, el trabajo realizado parece constatar una realidad bastante poco halagüeña. La percepción sobre su poca o escasa utilidad es claramente mayoritaria. Más contundente resulta aún la adaptación real a su centro, donde solo un 13 % reconocen que abiertamente su centro está trabajando las competencias básicas. La causa de estos datos, según los profesores encuestados, está clara: no han recibido formación suficiente. Más disparidad de opinión existe sobre la utilidad o la aportación al sistema educativo.

En opinión de los docentes, resulta también muy alto resulta el desconocimiento que sobre las competencias básicas posee el alumnado. Además, el estudio denota que los modos de evaluación no han cambiado, aunque sí son transmitidos por el profesorado.

Centrándonos en la evaluación, podemos observar que las formas de evaluar apenas se han visto alteradas con la entrada de las competencias básicas. Sí es cierto que el 30 % del profesorado reconoce un cambio en su manera de evaluar, pero el dato, aunque esperanzador, sigue reflejando una realidad de aula muy alejada de una evaluación por competencias básicas. Esta cuestión parece ser una de las mayores dificultades encontradas por los docentes. Si bien es cierto que buena parte del profesorado trabaja desde muy antiguo contenidos procedimentales o actitudinales en sus aulas, la realidad es que las evaluaciones siguen concentrándose en lo conceptual, y sobre todo centrándose en el examen como instrumento de evaluación (Alfageme y Miralles, 2014; Alfageme-González, Miralles y Monteagudo, 2015; Heredia, 2002, Merchán, 2009), a pesar de que, como ya se reflejaba en Alfageme y Miralles (2014), los docentes opinen que el examen no refleja lo que un alumno sabe. En nuestra opinión, ya sea con la inclusión de preguntas *ad hoc* en los controles, mediante la utilización de rúbricas o con la observación del cuaderno del alumnado (Blay, 2013), resulta fundamental establecer mecanismos para la evaluación de las competencias básicas que la normativa educativa señala como objeto de la educación. Cabe remarcar la idea de que se hace necesario reorientar la evaluación para que ayude realmente a los estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje y no como una mera



adquisición de conocimiento, en el sentido expresado por Álvarez (2012) o Bain (2005), o como ya señalábamos con anterioridad en un sentido de evaluar para el aprendizaje (Stobart, 2010; Remesal, 2011). Así mismo, ha existido y existe una necesidad imperiosa de aportar al profesorado soluciones para evaluar en competencias listas para ser aplicadas en el aula, pero se trata de una tarea compleja y costosa (Sanmartí, 2007). Un buen ejemplo de esta ardua tarea son las interesantes propuestas de evaluación de Domínguez Castillo (2015), con la creación de materiales que, aunque se centran en las denominadas competencias históricas, en realidad recogen el espíritu de lo que debería ser una evaluación por competencias básicas.

En realidad, si reflexionamos en profundidad sobre las razones por las que, casi 10 años después de su implantación en España, las competencias básicas siguen sin ser evaluadas de manera general, llegamos a la conclusión de que se debe a la falta general de medios con la que se ha elaborado esta implantación. Como afirmaba Perrenoud (2008, p. 57) al poco tiempo de darse el cambio educativo en Europa, "lo más irrazonable sería, en efecto, el que se pretendiera desarrollar las competencias sin que se tengan los medios pedagógicos". Y así ha sido. Como nos han comentado los propios profesores encuestados, la dificultad, la falta de formación, la excesiva ratio, la falta de tiempo y medios materiales, entre otras razones, están condenando el cambio en los modos de evaluación. Más aún, con la llegada de los denominados Estándares de Aprendizaje Evaluables a nuestro currículo, no se facilita la tarea de los docentes, puesto que supone introducir un nuevo cambio cuando todavía no se ha implantado el anterior. Así, cuando el colectivo educativo aún no ha asimilado la enseñanza y la evaluación por competencias, aparece un nuevo elemento que terminará, sin duda, por crear mayor confusión y, a nuestro entender, un excesivo trabajo burocrático en la búsqueda de una imposible homogeneización de los procesos evaluativos.

<Nota>

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad: *La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales* (EDU2012-37909-C03-03).

<Referencias bibliográficas>

Alfageme-González, M. B., y Miralles, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.

Alfageme-González, M. B., y Miralles, P. (2014). El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación. *Educar Em Revista*, 52, 193-209.

Alfageme-González, M. B., Miralles, P., y Monteagudo, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 48-60.

Alfageme-González, M. B., Miralles, P., y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), en prensa.

Álvarez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

Blay, M. (2013). Desarrollo de competencias básicas y enseñanza de la geografía en la ESO. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 74, 17-28.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista Digital de Contenidos Educativos*, 1, 4-32.

Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En R. M. Ávila, A. Cruz y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 331-356). Jaén: AUPDCS.

Canals, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 143-153). Murcia: AUPDCS.

Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordón*, 63(1), 109-123.

Coll, C., y Martín, E. (2006, mayo). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile.

Crisp, G. T. (2012). Integrative Assessment: Reframing Assessment Practice for Current and Future Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación por competencias*. Barcelona: Graó.

Egea, A., y Arias, L. (2013). IES Arqueológico: La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, (39). Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>

Hamayan, V. E. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 214-219.

- Heredia, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 5-8.
- Merchán, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 83-89.
- Monteagudo, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. (Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Universidad de Murcia, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/130989>
- Monteagudo, J., y Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 317-326). Murcia: AUPDCS.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Ortuño, J., Gómez, C. J., y Molina, S. (2011). La evaluación de competencias básicas a través de itinerarios didácticos. Una propuesta de aplicación docente en ciencias sociales. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 365-377). Murcia: AUPDCS.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.



Comisión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Saiz Serrano, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, 74, 52-61.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Serrano Pastor, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez, A. Escarbajal, A. García y M. Campillo (Coords.). *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. (pp. 33-71). Murcia: Diego Marín.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Valda, L. (2005). Evaluación del aprendizaje. En C. Tancara (Comp.). *Los Memes en la Educación Superior* (pp. 56-70). La Paz: UMSA-CEPIES.

Valera, F. J., Gomariz, F. A., y Prieto, J. A. (2011). Hacia una evaluación de la geografía en Educación Secundaria: la aplicación de los principios del método geográfico y las competencias básicas. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 461-470). Murcia: AUPDCS.

Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 12-33. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.

Zabala, A., y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

