

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EF. ¿EVALUACIÓN O CALIFICACIÓN?

Ángel Pérez Pueyo
angel.perez.pueyo@unileon.es
Universidad de León

RESUMEN: El presente artículo se organiza en dos partes: la primera, analiza una de las propuestas de desarrollo y evaluación de las competencias básicas con mayor difusión en el mundo de la educación física, sin la menor intención de menospreciar el trabajo de unos magníficos compañeros y reconocidos profesionales que tanto han aportado al mundo de la educación física, pero con la sana intención de generar la reflexión y el debate sobre los fundamentos que sustentan su propuesta. La segunda, presenta la propuesta de nuestro grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes", el cual parte de la secuenciación de las competencias básicas por cursos en la educación secundaria obligatoria y de la defensa de la evaluación, pero en ningún caso calificación de las mismas, ni en el curso ni en la materia.

La intención última es que el colectivo de la educación física pueda elegir, si lo considera oportuno, entre dos alternativas claramente diferentes.

PALABRAS CLAVES: Educación Física, Competencias Básicas, Evaluación, Calificación.

KEY COMPETENCES IN PHYSICAL EDUCATION: ASSESSMENT OR RATING?

ABSTRACT: Basic Skills are a new curricular element since the enactment of the LOE (2006) and, as stated in the regulatory development of this standard should be the backbone of the curriculum. In these five years there have been various proposals from different authors and different autonomous communities, which attempt to explain how to carry out the programming, realization and evaluation of Basic Skills. This article provides a critical analysis of the proposals that are considered more representative; including incorporating developed by the working group between level and interdisciplinary "Attitudes" and supports the proposal of this monograph.

KEY WORDS: Basic Skills, assessment capabilities, LOE, Minimum Training royal decrees.



1. PRESENTACIÓN

Tras la exposición de los artículos anteriores, en el que se realizaba el análisis de algunas de las propuestas más representativas que existen sobre el desarrollo y la evaluación de las Competencias Básicas (CCBB), a continuación parece necesario reflexionar sobre los planteamientos más relacionados con la materia de Educación Física (EF).

En este sentido, sin que sirva de crítica aunque sí de reflexión, me gustaría ilustrar la situación actual con una anécdota personal¹.

Hace unos meses, el responsable de un centro de formación del profesorado, a requerimiento de un IES y de una parte del profesorado de EF del mismo, se puso en contacto conmigo para saber si estaría dispuesto a colaborar en un curso de formación sobre las CCBB. La demanda se justificaba en los problemas que estaban teniendo los docentes con la “*postura oficial*”² sobre la programación y evaluación de las CCBB. Tras analizar el Decreto y la problemática que dicha propuesta estaba generando en algunos compañeros, le hice una pregunta clara y directa al asesor: *¿De qué cuerda va el curso?* Esta pregunta, aparentemente inocente, escondía mucha intencionalidad...

¿Acaso existen “*cuerdas*” en el desarrollo y evaluación de las CCBB?; y si esto es así, ¿podemos hablar de propuestas buenas y malas? ¿Podemos elegir? ¿Existe una fundamentación clara de las CCBB por parte del Ministerio? ¿Tenemos realmente los centros la autonomía que establece el Capítulo II de la Ley Orgánica de Educación?³ ¿Estamos preparados para asumirla o simplemente consiste en que cada uno haga lo que considera más adecuado en base a argumentos que no tienen porqué implicar tener razón? ¿Podemos plantear propuestas que, aparentemente, parezcan coherentes aunque escondan fundamentaciones claramente contrarias al desarrollo integral en base a capacidades, que no conductas, que sustenta la LOE y su artículo 2.1?

Dado que parte del curso lo impartía un inspector, “consideramos” que no sería coherente participar.

¹ El artículo está escrito fundamentalmente en primera persona con la intención de asumir todo lo que en él se plantea. Soy conscientes (lo somos en nuestro grupo de trabajo) de que puede generar el debate, pero ¿acaso no es eso lo que nos hace avanzar?

² ELIES pertenecía a Castilla La Mancha, la única comunidad que se ha pronunciado de manera oficial con una propuesta concreta sobre la programación, desarrollo y evaluación de las CCBB.

³ LOE, 2006: art. 120.1.



2. UN MOMENTO PARA LA REFLEXIÓN Y EL COMENTARIO

Tras haber justificado en el primer artículo porqué no estamos de acuerdo con las propuestas inductivas que parten del área, creo que es imprescindible hacer dos cosas a continuación. La primera, explicar y argumentar nuestros razonamientos a partir de situaciones reales y fácilmente reconocibles por todos. En este caso, partimos de la propuesta generada por Blázquez y Sebastiani⁴ porque considero que es la de mayor difusión y aceptación está teniendo en nuestra materia⁵.

Y la segunda, presentar una alternativa a la misma⁶, con el fin de que el colectivo de EF pueda elegir, si lo considera oportuno, entre dos opciones educativas claramente diferentes.

Parece necesario insistir en el hecho de que no se es mejor docente por elegir una u otra opción, sino más coherente con las concepciones pedagógicas que sustentan el marco metateórico al que se encuentre más cercano cada profesional⁷, y que en nuestro caso concreto, es la Racionalidad Práctica⁸ y, por tanto, los discursos orientados a la participación⁹.

Si de algo podemos sentirnos satisfechos de los últimos treinta años en el mundo de la EF, es de tener multitud de propuestas a las que poder recurrir para desarrollar nuestra labor docente. Sin embargo, de ningún modo me gustaría que este artículo se considerase como un enfrentamiento entre ambas propuestas. En realidad, debería ser entendido como un sano debate público de propuestas que pretende aportar reflexión a nuestra materia y así hacer más consciente la influencia de las posturas pedagógicas en las didácticas del día a día. Pero, desde luego, sin la intención de menospreciar el trabajo de unos buenos compañeros y reconocidos profesionales que tanto han aportado al mundo de la EF, y de los cuales todos hemos aprendido.

Comencemos pues el análisis y la reflexión.

⁴ Blázquez y Sebastián: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, INDE, 2009.

⁵ Como ya comentamos en el primer artículo, esta propuesta parece compartir y sustentarse en los planteamientos de Escamilla (2008) y concuerda con la propuesta de Castilla La Mancha (Decreto 69/2007). Y si bien es cierto que los fundamentos teóricos se sustentan en intenciones deductivas, el desarrollo posterior muestra una orientación claramente inductiva.

⁶ Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.

⁷ López Pastor, V.M.; Monjas Aguado, R. y Pérez Brunicardi, D.: *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE, 2003.

⁸ López Pastor, V.M. (coord.): *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, 2006.

⁹ Tinning, R.: "Discursos que orientan el movimiento humano y el problema de la formación del profesorado", *Revista de Ecuación*, nº 331. Monográfico EF, (1996), pp. 123-134.



3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA DE BLÁZQUEZ Y SEBASTIANI¹⁰

Si realizamos un análisis exhaustivo de la propuesta, no sólo comprobaremos el profundo trabajo realizado para su concreción y ejemplificación, sino que además identificaremos claramente las líneas teóricas que parecen haberla fundamentado.

El proceso que presentan parece recopilar ideas de diferentes autores¹¹ tanto con planteamientos inductivos (que parten del área/materia), como deductivos, (los cuales inician la concreción en el Proyecto Educativo del centro. Sin embargo, en la mayoría de los casos, éstos últimos tienden a manifestar una pretensión claramente operativa y aparentemente calificadora, o cuando menos cuantificadora de las CCBB con la que no podemos estar de acuerdo.

Si analizamos los ejemplos empleados en su propuesta¹², podemos comprobar que se comienza presentando las CCBB a las que pretenden contribuir desde la generalidad de las mismas (*Competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y social; Autonomía e iniciativa personal; Competencia para aprender a aprender*¹³), pero sin definir ni los aspectos específicos a trabajar ni los niveles concretos en que se hará. Y para ello establecen lo que otros autores denominan subcompetencias o competencias específicas¹⁴ que se concreta, para el ejemplo presentado en su libro en “*realizar calentamientos adecuados a la actividad física que se quiera practicar*” (podemos observar el proceso inductivo de concreción al comenzar desde el área).

Así, esta subcompetencia se relacionaría con los objetivos de etapa, fundamentalmente con el que está más directamente vinculado a nuestra materia, aunque no el único, al tener que “*conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social*”.

¹⁰ Blázquez y Sebastián: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, INDE, 2009.

¹¹ Cfr., Sarramona, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Edit. CEAC, 2004; Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Graó: Barcelona., 2008; Zabala, A. y Arnau, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007; VVAA.: *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha 2007; Díaz Hernando, C.: “La Competencia Social y Ciudadana en la LOE”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. nº 9, (Octubre de 2008); VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid, Edita Proyecto Atlántida, 2007.

¹² Blázquez y Sebastián: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE, 2009. Recomendamos ver el ejemplo concreto en el libro para comprender mejor la explicación.

¹³ Éstas son las tres únicas CCBB a las que se hace referencia en el ejemplo del libro.

¹⁴ Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Graó, Barcelona, 2008.



De la misma manera, ésta se relacionaría a su vez con los objetivos de la materia¹⁵, y en este caso con uno, el 3º, claramente vinculado a la misma al tener el alumno que “realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor y a la mejora de la condición física para la salud”.

Y finalmente, al “ser el referente para la evaluación de las CCBB”¹⁶, la subcompetencia se vincularía con uno de los criterios de evaluación establecidos para el nivel, como es “planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará”.

Sin embargo, es a partir de este punto desde el que para nosotros la propuesta pierde todo el sentido. Expliquemos porqué.

Y para ello, nos vamos a permitir la osadía de comparar la propuesta de Blázquez y Sebastiani¹⁷ con la de Escamilla¹⁸. En este sentido, los primeros establecen una similitud en la organización de las competencias, estableciendo tres tipos: las prescritas por el Real Decreto (1631/2006) o “generales”, las “específicas” o subcompetencias y las “operativas” o indicadores de logro.

Las ofrecidas por el currículo son tan generales que se desarrollan en toda la educación básica u obligatoria (educación primaria y educación secundaria obligatoria), y parece evidente que tengan que ser concretadas.

Por ello, establecen las subcompetencias o “competencias específicas”, referidas al área y al curso, y obtenidas a partir del análisis del currículo de la materia. Sin embargo, si las observamos con detalle, se presentan como un criterio de evaluación aunque con una formulación más general que la establecida por el currículo para el curso. Parecería entonces, que las subcompetencias se convierten en criterios de evaluación más generales... Pero si esto es así, tendremos que esperar que hubiera tantas como criterios de curso; repitiendo, por tanto, las ideas reflejadas en los mismos.

Y por último, habría que hablar de las “competencias operativas” o indicadores de logro, las cuales son tan concretas que tienen un carácter, no sólo evaluativo, sino también aparentemente calificativo¹⁹, dentro ya de la propia unidad didáctica.

¹⁵ LOE, 2006: art. 23k.

¹⁶ LOE, 2006.

¹⁷ Blázquez y Sebastián: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, INDE., 2009.

¹⁸ Escamilla, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Graó, Barcelona, 2008.

¹⁹ A la espera de presentación del Proyecto COMBAS, esta idea de calificación es la que parece desprenderse de la propuesta que plantea el Ministerio con el grupo de trabajo dirigido por Moya y Luego (ME, 2010).



Si retomamos el ejemplo descrito anteriormente, podremos comprobar cómo la relación con otras áreas es imposible ¿O es que hay más de una materia que tenga una subcompetencia relacionada con “*realizar calentamientos adecuados a la actividad física que se quiera practicar*”? Y si no la hay, ¿dónde está la coherencia en el desarrollo de las CCBB?

Pero profundizando un poco más ¿Cómo podemos plantear un desarrollo lógico de las CCBB en el que las áreas se relacionen entre sí, si la subcompetencia es concreta y específica de cada materia? ¿Vamos a centrar su desarrollo en el criterio personal de cada profesor, dejándole que haga lo que considere más apropiado en cada momento de la escolarización del alumno? Entendemos que esto supondría una mala interpretación de la autonomía pedagógica que la LOE (2006) otorga a los centros y a los propios profesores.

En este sentido, si además tenemos presente que la valoración del grado de adquisición de las CCBB debe ser consensuada por los profesores que imparten clase a un alumno (cuando éste lo requiera ante una reclamación por suspender, no promocionar, no titular o por un simple cambio de centro²⁰) se nos plantearían otra serie de interrogantes ¿Cómo se va a realizar un proceso de evaluación conjunta si lo que se valora son indicadores de logro específicos de cada unidad didáctica y de materia? ¿Dónde está el nivel o el referente de la competencia para que puedan valorar, discutir y dialogar conjuntamente los profesores de diferentes materias que imparten clase a un alumno? Y lo que puede resultar más importante, ¿cómo podemos todos los profesores de un mismo grupo de alumnos contribuir desde cada materia a un nivel común de las CCBB si no hay ninguna decisión conjunta (secuenciación por cursos en secundaria o ciclos en primaria) sobre su proceso de desarrollo?

La respuesta es clara. Este proceso resulta inviable si cada materia centra su trabajo en subcompetencias específicas y, por tanto, no existe un referente común por curso o ciclo sobre el que todos los profesores puedan discutir y llegar a acuerdos.

Por otro lado, no debemos olvidar que el sistema universitario actual establece el desarrollo de competencias tanto genéricas (o transversales) como específicas. Este modelo parece conjugar perfectamente con la propuesta que estamos analizando, pudiendo relacionar las competencias genéricas con las denominadas CCBB descritas para la etapa de escolarización obligatoria y las específicas con las propias de las áreas, materias o asignaturas. Pero si partimos de esta premisa, ¿dónde establecemos la diferencia entre los conocimientos y aprendizajes propios de cada materia que adquiere un alumno en un determinado nivel

²⁰ Las concreciones se pueden observar en las Ordenes de evaluación de diferentes CCAA (Castilla y León, Murcia, Madrid...) (Ver artículo anterior).



y el trabajo de las CCBB adecuadas a ese nivel (entendidas también como conocimientos y aprendizajes pero no específicos de una materia, sino transversales a todas ellas)?

Soy consciente de la insistencia en este punto, pero parece la clave del proceso. No se deben ver las CCBB como específicas, particulares o únicas de un área sino como parte del trabajo coordinado que se puede hacer desde las mismas para ayudar a su adquisición²¹ ; aunque sin olvidar el currículo.

Si continuamos con el análisis de la propuesta de Blázquez y Sebastiani²² y nos centramos en el proceso de concreción curricular, nos daremos cuenta que desvirtúa completamente el mismo. En este sentido, si la subcompetencia es *“realizar calentamientos adecuados a la actividad física que se quiera practicar”* y el criterio de evaluación es *“planificar y poner en práctica calentamientos autónomos respetando pautas básicas para su elaboración y atendiendo a las características de la actividad física que se realizará”*, comprobaremos que ambos son similares, como ya comentamos anteriormente.

La evidente relación que existe entre ambos (casi equivalencia), llega al punto de formular la competencia específica casi como una simplificación del criterio de evaluación. Pero si esta subcompetencia es jerárquicamente superior a los Objetivos Generales de Etapa y Área, y en cambio su redacción es similar a la de un Criterio de Evaluación de curso ¿Qué sentido tienen los anteriores elementos descritos? ¿Qué función desempeñan en el proceso? En base a esta situación (y haciendo uso de un criterio de utilidad...) se podrían eliminar dichos objetivos (OGE y OGA) y el proceso de concreción en la materia seguiría manteniéndose intacto. El único inconveniente es que, entonces, las materias serían independientes sin posibilidad de establecer relaciones o conexiones entre ellas²³ (interdisciplinarias, metadisciplinarias...); lo cual no parece muy lógico, puesto que es una de las pretensiones de las CCBB.

Siguiendo con el análisis y la concreción, en el caso de la evaluación mediante los indicadores de logro, se presentan nuevas e importantes dudas. Así, uno de los ejemplos propuestos²⁴ muestra, a través de una escala descriptiva, la manera de concretar y relacionar un indicador de logro, una actividad de evaluación y los referentes para valorarla de uno a cinco²⁵.

²¹ En el artículo anterior y con la presentación de las propuestas de desarrollo deductivo procuramos demostrarlo.

²² Blázquez y Sebastián: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, INDE, 2009.

²³ Recordemos que los OGE se expresan en términos de capacidades que los alumnos deben desarrollar a lo largo de toda la etapa y haciéndolo a través de las áreas. Por lo tanto, las áreas tienen en los OGE un referente común... Como deben serlo las CCBB.

²⁴ Blázquez y Sebastiani, 2009: op. cit., 182-183.

²⁵ Volvemos a recomendar ver el ejemplo concreto del libro de Blázquez y Sebastiani (2009: 182-3).



De tal modo que el indicador de logro es *“Identifica las zonas corporales (músculos y articulaciones) en la elección de ejercicios”*. La actividad de evaluación, *“Confeccionar autónomamente un catálogo de ejercicios que se pueda utilizar para elaborar calentamientos”*. Y para determinar el nivel de competencia se parte de un nivel 1 establecido relacionado con *“No identifica de forma correcta los ejercicios adecuados para las distintas zonas corporales”*. Un nivel 2 donde *“En la mayoría de los casos los identifica”*. Un nivel 3 en el que *“Normalmente los identifica”*. Un nivel 4 que *“Identifica bien”*. Y un nivel 5 que *“Identifica perfectamente los ejercicios más adecuados para zonas musculares y articulares”*

Evidentemente no podemos afirmar que la escala pretenda ser una calificación directa de las CCBB en la materia, pero en cualquier caso, el hecho de proponer una evaluación graduada, como parece ser el caso, ¿intenta valorar (cuantificar) el grado de adquisición de las CCBB?

No podemos afirmar tal cuestión al no ser concretado este aspecto en la propuesta, pero de ser así, se nos plantea otro interrogante ¿Para qué?

En este mismo sentido, la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha propone a sus docentes la redacción de una serie de indicadores a los criterios de evaluación que *pueden²⁶ ser graduados en niveles de dificultad para determinar el nivel de competencia alcanzado por el alumnado (desde la excelencia a la insuficiencia)²⁷*.

Sin embargo, de ser este el caso, el problema estaría en la interpretación.

Así, por un lado, se entiende en este punto se está refiriendo al establecimiento de indicadores de logro respecto a la competencia del alumno, por lo que no deberíamos tener problemas. No debemos olvidar que no es nada diferente a lo que realizamos en las unidades didácticas cuando seleccionamos y aplicamos los procedimientos e instrumentos de evaluación (y posteriormente calificación, con sus respectivos criterios de calificación). Sin embargo, no podremos decir que estamos evaluando las CCBB, sino la competencia del alumno (capacidad demostrada) para desempeñar los aspectos concretos que valoremos.

Pero si por el contrario, lo que se interpreta es la necesidad de calificar las CCBB, estaríamos cometiendo un error. Calificar las CCBB desde la materia sería como intentar calificar los OGE (que son el referente para todas las materias) a partir de lo observado en nuestras unidades didácticas o en nuestros criterios de curso. ¿Qué significaría un 5 en la competencia de aprender a aprender en

²⁶ Lo que implica que no es obligatoria y permite otras maneras de desarrollo como podría ser la utilización de una secuenciación y su desarrollo a través de los objetivos didácticos de las unidades.

²⁷ Decreto 69/2007: art. 2.5.3.



EF? Más aún, ¿y un 7 en matemáticas, un 3 en lengua y literatura o un 9 en tecnología en esa misma competencia? Cuando nos reunamos los profesores que impartimos clase a ese alumno, ¿haremos la media?...

¿Y qué?... Quiero decir, aunque pareciese una buena idea, incluso lógica ¿sirve de algo llegar a poner una nota a cada competencia o hacer la media obtenida de cada materia, si los criterios de promoción se establecen por el número de asignaturas aprobadas?²⁸.

Lo que debemos tener presente es que el hecho de que tengamos que comprobar el grado de competencia de un alumno en nuestra materia (y que tengamos que calificarla), no implica en ningún caso que se está evaluando ni calificando las CCBB²⁹.

Una posible clave y nuestro punto de partida: el significado de los conceptos contribución, evaluación y calificación. Probablemente, la clave de la existencia de diferentes concepciones sobre la manera de entender y desarrollar las CCBB se encuentre en la interpretación de dos términos: “contribución” y “evaluación”.

4. ¿QUÉ ES CONTRIBUIR?

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define “contribuir” como “Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin”³⁰. Si admitimos esta definición en nuestro contexto pedagógico, estaremos aceptando, por un lado, que tienen que aparecer definidos y concretados unos “fines comunes”, entendidos éstos como un referente que servirá a todos los profesores en su labor para desarrollar las CCBB en los diferentes niveles educativos³¹. Y por otro lado, que este proceso debe ser compartido, puesto que “no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias”³².

Ambos razonamientos nos llevan, ineludiblemente, a la necesidad de realizar una evaluación conjunta desde todas las áreas.

²⁸ RD 1631/2006: art. 11.

²⁹ Revisar el primer artículo en relación al concepto de capacidad y competencia.

³⁰ RAE, 2001.

³¹ Volvemos a recordar que el desarrollo de las CCBB se define para toda la etapa obligatoria, y por cuestión de coherencia, estos fines comunes no pueden ser los mismos para el primer ciclo de primaria que para el último curso de la ESO.

³² Un área y/o materia puede contribuir a una competencia básica pero nunca puede decirse que la desarrolla por sí misma de forma completa. Tal y como señala el RD 1631/2006 “cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo de varias áreas o materias”. (Cfr., RD 1631/2006: anexo I).



5. ¿Y EVALUACIÓN?

Quizás, la clave nos la desveló hace tiempo López-Pastor³³ en su tesis doctoral: *“el principal problema de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como “calificación” (o cualquiera de los diferentes términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control,...). Cuando esta utilización del término “evaluación” como sinónimo de “calificación” se produce de una forma tan generalizada y sistemática (Sancho Gil, 1990:10) como está teniendo lugar en nuestro país (ya no sólo entre alumnos y padres, sino también entre el profesorado de todos los niveles, y lo que es más grave, entre los teóricos de las diferentes didácticas específicas en sus artículos científicos), no es una simple cuestión de confusión terminológica, sino un hecho mucho más preocupante”*. Entendido el matiz, por su importancia en el desarrollo posterior de los procesos de trabajo con el alumnado, la relación de ambos conceptos nos orientará sobre su posible interpretación correcta en relación al proceso de desarrollo de las CCBB.

Así, la evaluación o valoración que realiza cada profesor permitirá compartir información con el resto de profesores que imparten clase a un mismo alumno en un curso escolar, convirtiéndola en punto de referencia para realizar la evaluación conjunta solicitada; y en consecuencia para valorar, en caso de tener que promocionar con asignaturas suspensas, el grado de aprovechamiento del alumnos en el curso siguiente y las necesidades particulares para desarrollar el plan de apoyo individualizado.

Por lo tanto, la pregunta que nos debemos hacer es evidente.

6. ¿ES NECESARIA UNA CALIFICACIÓN DE LAS CCBB?

Como comenzamos a esbozar anteriormente, la respuesta es no.

La calificación en la enseñanza obligatoria se justifica desde el punto de vista de la promoción de los alumnos³⁴, para lo cual se establecen unos criterios de promoción (determinados en el Real Decreto 1631/2006: art. 11 y en los respectivos Decretos de currículo de la CCAA, así como en las Órdenes de Evaluación de las mismas). Estos criterios se basan en la superación de un determinado número de materias y, de manera excepcional, en la imposibilidad de repetir nuevamente (promoción por imperativo legal). Como podemos comprobar, en dichos

³³ López Pastor, V.M.: *Prácticas de evaluación en Educación Física. Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, 1999, p. 99.

³⁴ De esta manera se comprueba como en Educación Infantil, donde no existe la posibilidad de repetir curso, no existen calificaciones, sino más bien informes de evaluación.



criterios no se hace referencia alguna a las CCBB, por lo que el intento de “calificación” de éstas, desde las materias por parte de los profesores del curso o de manera conjunta, será innecesario³⁵.

Por su parte, la superación de la materia se determina, o bien desde el marco de la evaluación continua (a través de la consecución de los objetivos del nivel, y por tanto de los didácticos de las diferentes unidades didácticas desarrolladas trimestralmente) o bien desde el marco de una evaluación sumativa y final (por la superación de la prueba final de junio o extraordinaria en función de los objetivos de curso, los criterios de evaluación y los conocimientos y aprendizajes que se consideran imprescindibles para una evaluación positiva³⁶).

7. UNA REFLEXIÓN NECESARIA

La pregunta es obvia. Entonces, ¿para qué tanto esfuerzo?

Por ellos. Por los alumnos. Porque podemos ayudarles, si trabajamos de manera coordinada, coherente y sistemática, a lograr adquirir esos aprendizajes que todos consideramos *imprescindibles* pero que hasta el momento nadie se ha hecho responsable de desarrollar. Y lo mejor de todo es que no necesitamos cambiar demasiado de lo que ya estábamos haciendo³⁷. Únicamente debemos adaptar nuestras unidades didácticas añadiendo esos otros indicadores, objetivos, contenidos, intenciones (o como los queramos definir), genéricos o transversales, graduados para el curso de manera que las actividades propuestas en las unidades los tengan en cuenta. Si todos lo hacemos, al menos algunos, estaremos contribuyendo desde las diferentes materias a que adquieran el nivel de competencia establecido para ese curso.

Sinceramente creo que confundimos el hecho de que el alumno demuestre su competencia en nuestra área tras adquirir un objetivo, con que tenga adquirida una competencia básica.

Podríamos decir que, en función del momento psicopedagógico en el que se encuentra un individuo, éste tiene la capacidad, la potencialidad o la posibilidad de llegar a realizar una actividad³⁸. Pero hasta que no lo demuestre (que no deja

³⁵ Sin embargo, autores como Polo Martínez (2010a,b) consideran la necesidad de esta calificación, tanto en el cada área/materia como en el curso. En este caso, dejaremos para otro artículo el análisis de la propuesta de este autor, aunque con lo que presentamos en este monográfico es fácil comprender que nuestras posturas se encuentran en concepciones opuestas del concepto de persona y su desarrollo integral.

³⁶ Por ejemplo, en Castilla y León lo establece la Orden 1046/2007 en el artículo 9.3c.

³⁷ Ver, por ejemplo, la propuesta sobre el trabajo de la ortografía presentado en el artículo anterior.

³⁸ Mauri, T.: “Objetivos y contenidos”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 183. (1991), p. 31.



de ser lo que consiga saber, saber hacer o ser), no será competente en ese hecho concreto³⁹.

8. CONCLUSIONES

El presente artículo, más breve que los anteriores, ha pretendido únicamente reflexionar sobre el concepto de evaluación y calificación de las CCBB en general, y en nuestra materia en particular. Para ello, se ha analizado una de las propuestas de desarrollo y evaluación de las CCBB con mayor difusión en el mundo de la EF con la sana intención de generar la reflexión y el debate sobre los fundamentos que sustentan su propuesta. Sin embargo, en este caso, hemos decidido no centrarnos en analizar aquellos modelos claramente calificadores, que dejaremos para otra ocasión.

Por ello, el próximo artículo presenta y pone sobre el tablero nuestra propuesta basada en la secuenciación de las CCBB por cursos, junto a la defensa de la evaluación pero en ningún caso calificación de las mismas, con la intención de proporcionar una alternativa al colectivo de profesionales de la EF en lo que al tratamiento de las CCBB se refiere, posibilitándoles de esta forma el poder elegir, si lo consideran oportuno, entre dos opciones claramente diferentes y con fundamentaciones distintas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLÁZQUEZ y SEBASTIÁN: *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, INDE, 2009.

DÍAZ HERNANDO, C.: "La Competencia Social y Ciudadana en la LOE", *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. nº 9, (Octubre de 2008).

ESCAMILLA, A.: *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Graó: Barcelona, 2008.

³⁹ Un ejemplo: ¿Cuándo tienen todos nuestros alumnos la capacidad para saltar a comba doble? Seguro que podemos pensar que nunca... Porque todos es imposible. Sin embargo, la capacidad la tienen a partir del 2º ciclo de primaria, cuando están preparados para saltar coordinadamente con una o ambas piernas (Cfr., Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid, CEP Editorial, 2010); RD 1344/1991). La cuestión es ¿cuándo les hacemos competentes para lograrlo? Posiblemente nos cueste creer que sea posible por el simple hecho de que ni siquiera nosotros (muchos de los profesores en activo) sabemos saltar, aunque aquellos que conozcan nuestro trabajo (Pérez Pueyo, 2006; Pérez Pueyo y Vega Cobo, 2006) sabrán que lo es ¿Y realmente este puede ser el criterio para que algo sea posible? Pero esta es otra historia... (Pérez Pueyo, 2005, 2010).



LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.): *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires, 2006.

LÓPEZ PASTOR, V.M.: *Prácticas de evaluación en Educación Física. Estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, 1999, p. 99.

LÓPEZ PASTOR, V.M.; MONJAS AGUADO, R. y PÉREZ BRUNICARDI, D.: *“Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar”*. Barcelona: INDE, 2003.

MAURI, T.: “Objetivos y contenidos”. Cuadernos de Pedagogía nº 183. (1991), p. 31.

PÉREZ PUEYO, A. y CASANOVA VEGA, P. (Coord): *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial, 2010.

SARRAMONA, J.: *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Edit. CEAC, 2004.

TINNING, R.: “Discursos que orientan el movimiento humano y el problema de la formación del profesorado”, *Revista de Ecuación*, nº 331. Monográfico EF, (1996), pp. 123-134.

VVAA.: *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía*. Madrid, Edita Proyecto Atlántida, 2007.

VVAA.: *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha 2007.

ZABALA, A. Y ARNAU, L.: *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

