**La Evaluación**

[Volver a: Sesión 2ª](https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/course/view.php?id=3722&sesskey=pz7PGiEvLc&section=3)

**1. Objetivos**

1. Contextualizar el concepto de competencias clave y de su evaluación, sus implicaciones en la práctica docente para ayudar a implementar iniciativas de mejora en el desarrollo y adquisición de estas competencias en el alumnado y concretamente en los procesos de valoración y evaluación.
2. Conocer los principios básicos por los cuales se desarrolla el currículo andaluz para adaptarlos a cada centro educativo, mediante el diseño, planificación y puesta en práctica del proceso evaluador.
3. Profundizar en el concepto de relaciones de los elementos curriculares que se desarrollan en el currículo para mejorar las prácticas educativas, la evaluación del rendimiento y el éxito escolar.
4. Reflexionar en el centro en torno al concepto de evaluación y sus dimensiones. Buscar líneas metodológicas que permitan valorar los niveles de logro en el desarrollo de las competencias clave además del nivel de adquisición de los objetivos de la materia.

**La Evaluación**

[Volver a: Sesión 2ª](https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/course/view.php?id=3722&sesskey=pz7PGiEvLc&section=3)

**2. La evaluación en el marco normativo**

Aún hoy, después de importantes avances en el ámbito de la evaluación, se la sigue identificando, a veces, exclusivamente con exámenes y calificaciones por parte del profesorado y de otros colectivos implicados en las tareas educativas.

Más allá de esta evaluación sumativa, realizada al final del proceso y que tiene consecuencias determinantes en el funcionamiento del sistema, existe otra evaluación de carácter más didáctico que administrativo, que devuelve información orientadora favoreciendo el aprendizaje y la mejora del proceso en su conjunto. Se trata de la evaluación continua y formativa, la que se lleva a cabo  durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación tiene por objeto indagar con detalle en el origen de las dificultades de aprendizaje que encuentra el alumnado a lo largo del proceso y facilita la toma de decisiones adecuadas  tanto al profesorado como al alumnado. Ambas evaluaciones son importantes y las dos son igualmente necesarias. La primera puede identificarse como evaluación **“del”**aprendizaje. La segunda, como evaluación **“para”** el aprendizaje. La primera nos informa sobre en qué grado se alcanzan los objetivos de aprendizaje pretendidos. La segunda nos permite avanzar hacia mejores resultados a partir de los inicialmente conseguidos.

Por la importancia de la evaluación, así como por la necesidad de integrarla como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje,  se considera imprescindible dedicar nuestra atención a esta temática tan amplia, compleja y controvertida, que tantas tensiones y ansiedades puede llegar a generar, sobre todo, cuando se hace de ella un uso inadecuado o carente de una calidad suficiente.

Seguidamente se introducen las claves para que la evaluación esté efectivamente inmersa en el proceso educativo, y para que esta pueda ser *inicial* y *continua*, sin dejar por esto de ser *final*; *formativa* y *formadora*, así como, lo que generalmente denominamos *criterial*o basada en los criterios de evaluación; todo ello, con el fin de evitar la posible arbitrariedad de la actividad evaluativa. Así, a continuación se aborda el concepto y el sentido de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables fijados por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. También se aborda el concepto y el sistema para el establecimiento de los criterios de calificación y el registro de las calificaciones por parte del profesorado, así como la conveniente implicación del alumnado en los procesos de evaluación y por ende, en su propio aprendizaje.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto citado y en los Decretos que regulan las enseñanzas de ambas etapas en Andalucía (Decretos 111/2016 y 110/2016, de 14 de junio, por los que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato respectivamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía), los referentes para la evaluación del alumnado serán los **criterios de evaluación y su concreción en los estándares de aprendizaje evaluables**. Según lo dispuesto en el artículo 4 de los dos Decretos citados, estos referentes se definen como elementos del currículo en los siguientes términos:

“e) Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro  alcanzado.”

“f) Criterios de evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.”

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso intencional que el profesorado lleva a cabo en el desarrollo de su función docente con la pretensión de que sea un proceso eficaz y eficiente. La secuencia tradicional de este proceso es simple: “**analiza, planifica, ejecuta, mide y vuelve a empezar**”. No se trata pues de un hecho o de un acontecimiento aislado, sino de un proceso, normalmente dilatado en el tiempo y constituido por una serie de ciclos, cada uno de los cuales está formado por una serie de elementos necesarios que interaccionan entre sí y que describimos a continuación:

**a)** **La planificación y la programación:** constituyen la fase preactiva del proceso, en la que se concreta el currículo y se programa la enseñanza que pretende conseguir en el alumnado. Dicen los anglosajones que “To fail to plan is to plan to fail”, es decir que “Fracasar en la planificación es planificar el fracaso”. Se trata de concretar lo que se pretende y de organizar un plan operativo para la consecución efectiva de aquello que se quiere alcanzar, respetando el contexto y la normativa en vigor en cada momento.

**b)** **La implementación en el aula:** sería la fase interactiva del proceso e incluye la evaluación inicial. Esta fase permite dar el último retoque a la planificación realizada y supone la ejecución del plan que hemos previsto en la fase anterior. En el aula nos encontramos con “objetivos móviles”, que responden a la realidad cambiante sobrevenida, a los imprevistos y a situaciones en las que lo planificado no siempre da el resultado previsto. Se incluye en esta fase la recogida de información de manera permanente; esto nos permite introducir los ajustes precisos si observamos que el progreso no es el adecuado. Mejor hacer correcciones cuando estamos a tiempo que cuando hemos agotado el tiempo disponible y ya es materialmente imposible introducir mejoras. Esta es la evaluación continua de la que hablaremos más tarde con mayor extensión.

**c) La evaluación o** **fase de análisis y valoración de los procesos y resultados obtenidos al final del proceso:**es la fase post-activa del proceso. Se lleva a cabo después de la interacción con el alumnado en el aula y tiene por objeto valorar si hemos conseguido o no lo que pretendíamos y en qué grado. Es el momento de analizar los resultados, incluyendo en estos resultados la satisfacción de las partes afectadas con los elementos del proceso (planificación, implementación, evaluación, reflexión) por si fuese necesario hacer retoques en ellas para una nueva edición de la misma acción o de otra parecida.

**d) La fase del ajuste y la mejora del proceso.**Sin este necesario elemento estaríamos condenados a la rutina y a la repetición indefinida de las consecuencias del plan inicial, independientemente de los resultados que fuésemos obteniendo y de si hemos alcanzado las expectativas previstas. Es este elemento el que garantiza la mejora continua y el que evita la repetición de los errores ya cometidos en ediciones anteriores. Se trata de hacer planes de mejora que afecten a los elementos del proceso que se han analizado en la fase anterior y que redunden en la mejora de los resultados para que estos se acerquen cada vez más a los pretendidos.

**Enfoque de la evaluación criterial de las materias y del nivel competencial del alumnado.**

Las competencias clave han supuesto un nuevo enfoque de las relaciones enseñanza- aprendizaje y esto es así en la medida en que su incorporación al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación práctica, de los saberes adquiridos. De ahí su carácter esencial. Son aquellas competencias que debe desarrollar un joven o una joven para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida.

En el caso que nos atañe, se va a realizar un análisis general de la evaluación de competencias, haciendo referencia especial a algunos ejemplos ligados a diferentes materias y en relación constante con otras competencias.

De acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, tanto estatales como autonómicas, el profesorado evaluará los aprendizajes del alumnado, además de a partir de los objetivos alcanzados de los establecidos para las distintas materias, a partir del desempeño que demuestra en la aplicación de las competencias clave. Son, por tanto, los criterios de evaluación que se vinculan con cada una de las materias los que van a servir de referente también para la valoración del grado de adquisición de las competencias clave. Se hablará, por tanto, en este sentido de evaluación *criterial* y, al tratarse de un único referente, se logrará evitar la duplicidad en las calificaciones otorgadas así como las posibles incongruencias entre las calificaciones obtenidas en las materias y en las distintas  competencias no siendo posible llegar a resultados significativamente diferentes cuando se parte de un único referente.

Aparte de los criterios de evaluación que se detallan en los desarrollos curriculares para las distintas materias, los centros docentes deberán especificar en su proyecto educativo, concretamente, dentro de la concreción curricular, los criterios y procedimientos de evaluación comunes o generales que ayuden al profesorado del centro a valorar su grado de desarrollo, de forma que se facilite la toma de decisiones más adecuada en cada momento del proceso evaluador. Conviene volver a incidir en que se trata de una misma tarea de acuerdo con lo detallado en los Decretos citados. Se tratará de descifrar las claves de la evaluación criterial, lo que supone manejar especialmente los criterios de evaluación y las competencias clave asociadas a los mismos.

**Elementos de la  evaluación continua, criterial, formativa y formadora.**

El principio de la evaluación continua, que está en clara oposición con el principio o la práctica de la evaluación episódica o exclusivamente finalista, se recoge en la normativa actualmente en vigor para todas las etapas educativas sin que se hayan incorporado modificaciones al respecto en el articulado incorporado por la LOMCE. El concepto de evaluación continua, no obstante, sí se veía afectado significativamente por la implantación de las evaluaciones finales generalmente denominadas “reválidas”, ya que al situarse únicamente al final del proceso y tratarse de pruebas descontextualizadas, iban necesariamente en contra del concepto de continuidad que debe caracterizar al proceso evaluativo tal y como se está viendo en este módulo. Las evaluaciones finales se habrían convertido así en un claro ejemplo de una evaluación discontinua, episódica y por ende, desequilibrada, porque solo se practica en una de las dimensiones explicadas como sería la sumativa o final.  La paralización de las mismas se ha implantado recientemente mediante la publicación del Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Así, la evaluación debe estar ajustada al principio de “continuidad” por estar inserta en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, haciendo posible detectar las dificultades en el momento en el que se produzcan, averiguar sus causas y, en consecuencia, adoptar las medidas necesarias que permitan al alumnado continuar con éxito el proceso educativo. Además, este tipo de decisiones no deben limitarse al alumnado que presente algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, sino que debe ser un principio general de actuación del profesorado en su práctica docente, ya que no es necesario esperar a la siguiente sesión de evaluación para adoptar las medidas que el alumnado precise.

Este principio de la evaluación continua y formadora es lo que hasta ahora hemos estado llamando evaluación “para” el aprendizaje y tiene por objeto *orientar*, no estrictamente *calificar*. Vemos a continuación una tabla en la que se recogen una serie de características propias de este tipo de evaluación que las diferencia de la conocida evaluación sumativa, final o evaluación, exclusivamente,“del” aprendizaje.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Evaluación para el Aprendizaje** | **Evaluación del Aprendizaje** |
| **Razones para la evaluación** | Promover mejoras en el aprendizaje para ayudar al alumnado a alcanzar más objetivos; apoyar su crecimiento permanente y la mejora. | Documentar los aprendizajes individuales y grupales del alumnado en el dominio de los objetivos generales, medir el logro en un momento determinado con propósitos informativos o de rendimiento de cuentas. |
| **Audiencia a la que va dirigida la información** | Al alumnado sobre sí mismo. | Otros. |
| **Foco de la evaluación** | Objetivos específicos seleccionados por el profesorado que estarán vinculados con los objetivos que se habrán de alcanzar al final del proceso. | Los objetivos finalistas establecidos para la prueba en concreto o para la etapa. |
| **Lugar en el tiempo** | Durante el proceso de aprendizaje. | Después de que se haya realizado el aprendizaje. |
| **Sujetos principales** | Alumnado, profesorado, familias. | Se sitúan de manera externa al proceso. |
| **Usos** | Aportarle al alumnado perspectiva para mejorar su aprendizaje; ayudar al profesorado a diagnosticar y a responder a las necesidades del alumnado, ayudar a los padres y al alumnado mismo a ver el progreso a lo largo del tiempo; ayudar a los padres para que apoyen el aprendizaje de sus hijas e hijos. | Calificar y clasificar al alumnado en función del logro para decisiones de selección en el acceso, calificación, graduación o distinciones. |
| **Papel del docente** | Concretar los objetivos de las asignaturas en objetivos didácticos de aula -más específicos-, informar al alumnado de estos objetivos, elaborar las pruebas de evaluación usando instrumentos ajustados a los distintos criterios, ajustar la enseñanza en función de los resultados, implicar al alumnado en la evaluación haciéndolo consciente de en qué cosiste la mejora y cómo progresa. | Organizar la celebración de las pruebas de manera que se asegure su precisión y la comparabilidad de los resultados, usar los resultados para mostrar al alumnado si ha alcanzado los objetivos, informar de los resultados a las familias. |
| **Papel del alumnado** | Debe sentirse protagonista del proceso de aprendizaje, autoevaluarse y contribuir al establecimiento de objetivos, reaccionar ante los resultados de evaluación con objeto de mejorarlos. | Estudiar para alcanzar los objetivos, hacer las evaluaciones; esforzarse para alcanzar las máximas puntuaciones posibles y así evitar el fracaso. |
| **Motivador principal** | Creencia de que el éxito en el aprendizaje es posible y depende de uno mismo. | Superación de las evaluaciones mediante calificaciones positivas. |
| **Ejemplos** | El uso de rúbricas, empleo de la autoevaluación y de la retroinformación descriptiva para el alumnado. | Exámenes finales, pruebas de evaluación externas. |

Tabla 1: Comparación entre las características de la evaluación para el aprendizaje y de la evaluación del aprendizaje.

Como se ha comentado, los criterios de evaluación se consideran el referente idóneo para la evaluación del alumnado pero también para el establecimiento de las necesarias relaciones entre los distintos elementos de los que se compone el currículo.  Esto permite partir de una visión integrada de todos los elementos curriculares y con ella, evitar que un único elemento curricular guíe el proceso educativo, como tradicionalmente se ha podido venir haciendo con los contenidos. Los criterios de evaluación, por tanto, se relacionan con los objetivos generales de la materia, los bloques de contenidos y contenidos específicos, competencias clave; y, a su vez, se vinculan con los estándares de aprendizaje evaluables contemplados en la normativa básica, todo ello, tal y como ha quedado expresado en la nueva normativa curricular publicada para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El criterio de evaluación es el elemento curricular más amplio que al contener en sí mismo conceptos, actitudes, procesos y contextos, engloba la totalidad de los elementos curriculares y nos permite, por esto, no sólo valorar el grado de consecución de los objetivos de las materias sino también el nivel de adquisición de las competencias clave.

**Ejemplo del juego de relaciones a partir de un criterio de evaluación:**

Página 360 del BOE núm. 3 de 3 de enero, del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Página 180 del BOJA núm. 144 de 28 de julio, de la Orden de 14 de julio de 2016.

Llegados a este punto, en el que se ha establecido en cada materia la relación entre criterios de evaluación y contenidos (aunque sólo hayamos ejemplificado la relación a partir de un criterio de evaluación de la materia) se estaría en disposición de concretar la contribución que cada materia hace a cada una las competencias clave, y por tanto, se podrían asignar a cada competencia los criterios que permitiesen evaluarla. Este es por tanto el origen del perfil competencia.

La relación de cada criterio con las competencias también puede establecerse a partir de la concreción de los criterios en estándares de aprendizaje evaluables. Esta concreción resulta muy pertinente cuando la redacción dada al criterio es muy amplia y abarca en sí mismo varias acciones de distinta naturaleza. La especificación de los criterios de evaluación en estándares de aprendizaje evaluables facilitará al profesorado la toma de conciencia sobre cada uno de los procesos o acciones a desarrollar por parte del alumnado, así como sobre los instrumentos o técnicas que resulten más idóneos para valorar cómo el alumnado desarrolla dichas acciones. Asimismo, estos estándares de aprendizaje al ser específicos, servirán al profesorado de objetivos operativos vinculados de manera directa con la tarea a desarrollar en ese momento puntual del proceso educativo de acuerdo con la programación y las unidades didácticas planteadas.

Ambas posibilidades, partir del estándar de aprendizaje o partir de forma más global del criterio de evaluación, pueden ser complementarias, no excluyentes, en función de lo acordado por el centro.

**Los perfiles competenciales.**

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, fue publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, es de carácter básico y versa sobre la relación de los distintos elementos curriculares entre sí para las etapas educativas que se citan.

De acuerdo con lo establecido en la misma, la finalidad de los criterios de evaluación es ayudar a reconocer el nivel alcanzado por el alumnado en el desempeño de una competencia. Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera haya alcanzado el alumnado en un momento determinado respecto a las capacidades enunciadas en los objetivos generales. Las competencias, por tanto, se expresan en términos de comportamientos que deben estar relacionados con los objetivos de las materias y de la etapa.

Hasta ahora, los criterios de evaluación no aparecían asociados a las competencias y se tendía a la búsqueda de referentes distintos a éstos para proceder a la valoración del grado de adquisición de las competencias obtenido por el alumnado. Esto podía llevar a la emisión de una doble valoración, una relativa al logro de los objetivos de la etapa y otra relativa al desarrollo de las competencias, que, al partir de distintos elementos, podían llegar incluso a ser contradictorias. Desde el momento en el que el referente de evaluación es único, esta circunstancia no debe darse.

El currículo andaluz tal como ha quedado reflejado en el*Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como, la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado,*aporta una apreciación sobre la contribución que cada una de las materias curriculares puede aportar a cada una de las competencias clave y establece relaciones entre los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables -como elementos de descomposición de los mismos- y las citadas competencias; lo que permite la determinación de los perfiles competenciales. Solo resta emitir una valoración sobre si el alumnado es capaz de desarrollar el proceso o los procesos detallados en el criterio o estándar en contextos concretos y reales para determinar el nivel competencial alcanzado por el mismo. Con objeto de facilitar la determinación del grado en el que desarrolla la acción o las acciones propuestas, se proporcionarán al profesorado andaluz recursos con descriptores ajustados a los tres niveles de desempeño competencial contemplados en la norma, siendo éstos: avanzado, medio o iniciado.

El nivel de logro podrá establecerse a partir de la observación del desarrollo de las capacidades en el alumnado que le llevan a la adquisición de un determinado nivel competencial. La suma de los logros obtenidos ofrecerá información sobre el nivel de desempeño de cada competencia.

A los efectos de integrar las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se ha comentado, es preciso tener en cuenta  las diferentes concepciones del conocimiento  de manera que tengan sentido elementos teóricos, estratégicos o procedimentales y elementos del conocimiento relacionados con actitudes y valores. Además, también será preciso integrar entre los elementos una serie de conductas y comportamientos transversales igualmente contemplados en la normativa curricular básica y autonómica que están directamente ligados a las actitudes y valores. Con este fin, se plantearán tareas que integren estos elementos en las prácticas de aula, lo que dará más fuerza y valor a las metodologías empleadas. Estos elementos son los contemplados en el artículo 3 de los Decretos citados correspondientes a cada una de las etapas y se integran en los desarrollos curriculares recogidos en los Anexos I, II y III de las Órdenes que desarrollan el currículo de ambos Decretos.

**Recursos, técnicas e instrumentos de evaluación ajustados a los criterios de evaluación.**

Aunque el diseño de la evaluación es siempre un proceso complejo, pretendemos que sea práctico y manejable. Nuestro empeño es, sin perder rigor, conseguir técnicas e instrumentos que faciliten la observación, el registro y el seguimiento individualizado del progreso del alumnado en la adquisición de los conocimientos de la materia y en el desarrollo efectivo de las competencias clave. A todo ello hemos llamado evaluación criterial, siendo ésta aquella que integra todos los elementos curriculares y huye de la estricta evaluación de conceptos o de acciones de manera aislada.

Y, de acuerdo con lo que se ha planteado hasta este momento, se puede deducir que no cualquier instrumento sirve para valorar lo aprendido por el alumnado y que no es posible utilizar un único instrumento ya que en cada caso va a ser preciso utilizar técnicas e instrumentos ajustados a cada criterio de evaluación cuando este se use como referencia. En este mismo sentido se pronuncian los artículos 15 y 18 de las Órdenes de 14 de julio de la ESO y Bachillerato respectivamente, cuando dicen que el profesorado utilizará diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos como pruebas, escalas de observación, rúbricas o portfolios, entre otros, ajustados a los criterios de evaluación de las diferentes materias y a las características específicas del alumnado.   Así, una prueba escrita tradicional difícilmente servirá como instrumento para valorar si el alumno o la alumna: “Comprende, interpreta y valora textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social, atendiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes”, volviendo al ejemplo que hemos detallado más arriba en la tabla 2. Deducimos que es preciso buscar nuevas técnicas o instrumentos que se ajusten a lo detallado en el criterio para que la evaluación se realice correctamente. El convencimiento de que es preciso usar nuevas técnicas e instrumentos, a su vez, llevará al profesorado a realizar una verdadera revolución pedagógica mediante la integración definitiva de nuevas prácticas educativas a su metodología cotidiana.

Independientemente del objeto a evaluar y de los criterios que se apliquen, la ejecución efectiva del proceso evaluador requiere la aplicación de una serie de técnicas e instrumentos. Las técnicas de evaluación responden a la cuestión “¿cómo evaluar?” y se refieren a los modelos y procedimientos utilizados. Los instrumentos de evaluación responden a “¿con qué evaluar?”, es decir, son los recursos específicos que se aplican.

Por tanto, las técnicas serían las estrategias empleadas para obtener la información y los datos de la evaluación; y los instrumentos serían los recursos concretos empleados para obtener dicha información de manera explícita y efectiva.

Así, entre las posibles técnicas e instrumentos cabría mencionar a modo de ejemplo, los siguientes:

Para Stephen N. Elliot (2000), es más fácil evaluar habilidades del alumnado midiendo el desempeño que aplicando un examen escrito, si se le pide que ejecute tareas que requieren ciertas habilidades específicas, que son justamente las que se necesitan evaluar. La evaluación del desempeño está íntimamente relacionada con la educación basada en competencias; comoestas no pueden ser observadas de manera directa,se obtiene información de ellas utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños.

Dichas técnicas se pueden adaptar a diferentes situaciones. Existen dos clases de alternativas, sobre las que es preciso profundizar:

\*Constituyen un complemento para las técnicas de evaluación  del desempeño.

Conectando lo visto en el módulo anterior, dedicamos un espacio fundamental de este módulo a la rúbrica por el gran valor que aporta a la autoevaluación del alumnado y a la necesaria valoración del progreso del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Confección de instrumentos de evaluación: rúbricas**. **Los pasos secuenciados para elaborar propuestas de rúbricas de los criterios de evaluación o indicadores.**

Aunque el diseño de la evaluación es siempre un proceso complejo, pretendemos que sea práctico y manejable. Nuestro empeño es, sin perder rigor técnico, conseguir un instrumento que facilite el registro y seguimiento individualizado del progreso del alumnado en la adquisición de los conocimientos de cada materia, y en el desarrollo efectivo de las competencias clave. A todo ello hemos llamado evaluación criterial, huyendo de evaluación de contenidos o de competencias, que deberían estar integrados en el criterio de evaluación.

La rúbrica debe organizarse en torno a tres elementos: una capacidad, un contenido y un contexto referido a la práctica social en la que el alumnado ha de participar.

No olvidemos que con la rúbrica el alumnado será evaluado en cuanto a su capacidad de adquisición de las competencias clave según se manifieste dicho dominio en los criterios de evaluación. Para construirlas podremos tener en cuenta los siguientes pasos:

* Primero: realizar un análisis de cada una de las competencias clave para identificar las formas en que se podría manifestar el nivel competencial adquirido.
* Segundo: relacionar esas manifestaciones con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las materias curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco del proyecto curricular de etapa.
* Tercero: establecer la relación entre competencias y criterios de evaluación, especificando distintos niveles de dominio propios de cada uno de los cursos o niveles. Esta gradación permitiría crear distintos tipos de matrices de valoración o rúbricas.
* Cuarto: seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos más válidos y fiables para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

Proponemos, por tanto, tener en cuenta los criterios de evaluación, atendiendo como hemos dicho a los procesos, los contenidos, y los valores o actitudes, además de la contextualización cuando los rubriquemos ya integrados en una UDI.

Para llegar a establecer criterios de calificación en relación a los aprendizajes, resulta aconsejable valorar el desempeño de cada uno de los criterios de evaluación. Para ello, **se propone el trabajo a partir de rúbricas**.

Las rúbricas permiten determinar la adquisición de los aprendizajes mediante niveles de desempeño que tienen en cuenta el grado de dominio del conocimiento, de menor a mayor complejidad.

En principio cabe tener en cuenta que cuando hablamos de rubricar los niveles de desempeño de los criterios de evaluación, no se  trata de una propuesta técnica aislada de la práctica, sino que se desarrollaría a partir del diseño de una UDI o una unidad de programación, es decir, de los criterios de evaluación  integrados en una situación de aprendizaje. Es conveniente recordar por tanto que se trataría de facilitar la transposición didáctica o su desarrollo, y se organizarían los aprendizajes ligados a la metodología y a los procesos de aprendizaje. Cabe también comentar que un trabajo de rúbricas en una situación de aprendizaje, contextualizada, ofrecerá datos que permitan valorar el desempeño del alumno o la alumna.

De cara a la calificación, el nivel de desempeño de los rangos del criterio de evaluación puede dar lugar a una valoración diferente según la ponderación que se le haya concedido al criterio. Ese valor y ponderación serán decisión, hasta el momento, de la autonomía de los centros, y requieren de debates en el seno de los miembros del ETCP y departamentos de coordinación didáctica, de forma que se consensúe una propuesta final de centro.

**EJEMPLOS:**

Con el **criterio de evaluación** de LCL: CE.1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social, atendiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes. CCL, CAA, CSC.

Los rangos complementarios para atender a la diversidad de los alumnos y alumnas son niveles de valoración previo y extra.

**Nivel previo:**depende del tipo de alumnado que en un aula real lleguen a ser valorados. Este nivel significa prácticamente la ausencia de cualquier evidencia de consecución de los comportamientos propios a ese nivel, y que se especifican dentro de la concreción curricular. Este rango se describirá de forma completamente individualizada. Su nivel de *competencia curricular* será por tanto individualizado y se indicará que el alumnado puede requerir una adaptación del currículo en algunos casos hasta significativa y con un referente del ciclo inmediatamente anterior del de referencia del nivel que se rubrica. Habitualmente los comportamientos requeridos o habilidades, destrezas, conocimientos estarían situados dentro de la concreción curricular del nivel de escolarización en sus niveles más bajos. Este nivel significaría una detección precisa del alumnado con dificultades de aprendizaje en los conocimientos que se rubriquen y por lo tanto el punto de partida para su planes individualizados de refuerzo.

**Nivel extra:**este nivel en función de la contextualización de la tarea que describe la UDI o unidad de programación se referiría con detalle a desempeños realizados con un alto grado de iniciativa, autonomía y originalidad y que podría proporcionar al profesorado información sobre el alumnado de gran **talento** en el desempeño de algunos aspectos concretos. Si este alto grado de desempeño se da de forma generalizada podría denotar altas capacidades.

**La implicación del alumnado en el proceso de evaluación y de su propio aprendizaje.**

Para que los alumnos y las alumnas puedan implicarse en el proceso de evaluación y en su propio proceso de aprendizaje es fundamental que conozcan con claridad y en un lenguaje comprensible cuáles son los objetivos de aprendizaje que les plantea la profesora o el profesor.

Es necesario también que conozcan los criterios de éxito que se van a utilizar para enjuiciar el aprendizaje adquirido en el camino hacia la consecución de las metas planteadas. A ser posible, deberían disponer de modelos de los productos exigidos en distintos niveles de calidad, para visualizar los criterios de calificación y los criterios de evaluación. Este conocimiento permitirá progresivamente que el discente no tenga que depender del profesor a la hora de saber la calidad del aprendizaje que está adquiriendo o la calidad de sus producciones o ejecuciones.

Para este objetivo es muy conveniente la participación del alumnado en el proceso de elaboración de las rúbricas que la concreción de cada criterio de evaluación del currículo requiere, antes de poder ser aplicado en un instrumento de evaluación.

Igualmente la práctica de la autoevaluación y la coevaluación, hacen profundizar en el conocimiento de los criterios de evaluación y por tanto en adquirir mayor facilidad para hacer un pronunciamiento objetivo sobre la propia calidad de los aprendizajes y los desempeños.

Finalmente el seguimiento gráfico o cualitativo de los progresos mediante los niveles alcanzados en cada uno de los criterios de evaluación, pueden aportar motivación, si el alumno siente que es capaz de conseguir dichos objetivos, tenga la oportunidad para reflexionar sobre sus puntos fuertes, así como la de pedir ayuda cuando la necesite.

**3. Lecturas de ampliación**

* Campo, Alejandro y Fernández, Alfonso. (2011). *“La dirección y la evaluación para el aprendizaje”*. Revista OGE nº 5-2011.
* Cardona Andújar J. (1994). “*La evaluación: principios conceptuales y ámbitos*”. En Metodología innovadora de evaluación de centros educativos (Coordina José Cardona Andújar). Editorial Sanz y Torres. Madrid.
* Consejería de Educación y Ciencia (1999). *“Comprender la evaluación”*. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. Junta de Andalucía.
* Consejería de Educación (2012). “*Orientaciones para la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria*”. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Servicio de Evaluación. Junta de Andalucía.
* Consejería de Educación (2012). “*Orientaciones para la evaluación del alumnado en el Bachillerato*”. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Servicio de Evaluación. Junta de Andalucía.
* Guskey, Thomas R. 2009. *“Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading*”. Corwing Press. U.S.A.
* Morales Vallejo, Pedro. 2010. *“La Evaluación Formativa”*.Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
* O'Connor, Ken.2009. *“How to Grade for Learning*”. Third Edition. Corwing Press. U.S.A.
* Popham, W.James. 2013. *“Evaluación Trans-Formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*”. Editorial Narcea. Madrid.
* Pérez Pueyo, Ángel (Coord.) 2014  “Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos”. Editorial Graó. Barcelona.
* Reeves, Douglas B. 2008. *“Making Standards Work. How to implement Standards-Based AssessmenT in the Classroom, School, and Distric*t”.Third Edition. Lead + Learn Press. U.S.A.
* Sanmartí, Neus. 2007. *“Evaluar para aprender. 10 Ideas Clave*”. Editorial Graó. Barcelona.
* Stiggins, Rick et alt. 2006. *“Classroom Assessment for Students Learning. Doing It Rigth – Using It Well*”. Pearson Education. U.S.A.
* Servicio de Inspección Educativa de Sevilla. (2011). “*Inspección educativa y evaluación: guía para la reflexión”.*
* *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. CUADERNOS DE EDUCACIÓN 1.*Ángel I. Pérez Gómez (2007).*
* *La investigación acción en educación. Jhon Elliot . E. Morata (2000).*
* *Tenbrink, Terry D. 2006. “Evaluación. Guía práctica para profesores”. 8ª Edición. Editorial Narcea.Madrid*
* *Zabala, Antoni y Arnau, Laia . 2007   “11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias”.  Editorial GRAO*