

Gutiérrez Díaz del Campo, D. y Gulías González, R. (2010). Modelos de evaluación por competencias. En *Multitarea. Revista de didáctica*. Vol. 5.

MODELOS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

David Gutiérrez Díaz del Campo

Roberto Gulías González

Resumen

El principal objetivo de este artículo es plantear propuestas concretas para llevar a cabo la evaluación y calificación del alumno en el nuevo modelo educativo establecido desde la publicación de la L.O.E. y sus diferentes desarrollos legislativos. Las referencias realizadas en la normativa, así como la literatura publicada en relación a la enseñanza por competencias sitúan los criterios de evaluación como elemento clave en la evaluación. Así mismo orientan hacia la utilización de indicadores de logro como elemento más adecuado para determinar el grado de consecución de objetivos y competencias. En el presente artículo se plantean dos propuestas de sistematización del proceso de evaluación y calificación del alumno tomando como referencia los citados indicadores de logro. La primera propuesta plantea una graduación de los indicadores asociada a la calificación, donde el logro de los primeros indicadores otorga la suficiencia y progresivamente una mayor calificación. En la segunda propuesta planteamos el diseño de indicadores como desarrollo y adecuación de los criterios de evaluación a los contenidos específicos de cada unidad didáctica. Plantea también la redacción de descriptores de los diferentes niveles de logro de cada indicador. Esto aportará gran información sobre la evolución del alumno en la adquisición de aprendizajes competenciales. De la comparación entre ambas propuestas concluimos que la primera tiene diversos puntos débiles, siendo la segunda la que más se adecua al enfoque por competencias y a la normativa. En el desarrollo del artículo se plantea el desarrollo de ambas propuestas a través de casos prácticos.

Palabras clave: calificación, competencias básicas, currículo, evaluación, indicadores de logro.

Abstract

The purpose of this paper is to show two different models to carry out the process of evaluation and mark within the new educative model based on competences. Law and recent literature related to basic competences place assessment criteria and achievement indicators as central elements in this process. The first model presents achievement indicators in progressive order and connects them with mark. The second model presents achievement indicators as development of assessment criteria and links them to specific contents. This second model considers also different levels of achievement within each achievement indicator, which provide important information about development of learning. From the comparison of both models we conclude that the first model has several weak points, and the second model fits better with competences approach. Both models are presented through practical examples.

Key words: achievement indicators, assessment, basic competences, curriculum, mark.

1. Introducción

El mundo de la educación se encuentra inmerso en un proceso de cambios, los cuales deben ser asumidos en primer lugar por el colectivo docente, para que después repercutan sobre los alumnos y den lugar así a la pretendida mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no siempre todos los cambios son bien acogidos, sobretodo cuando estos son incorporados e “impuestos” sin explicaciones previas. Al respecto, al analizar las principales causas de insatisfacción en el profesorado, Fierro Bardají [1991] señala como causa primera las incertidumbres por los continuos cambios legislativos que surgen en materia educativa. Hace ya dos décadas que este autor señalaba las continuas modificaciones del marco que rige la educación, como una de las primeras causas del malestar docente, por el constante esfuerzo de adaptación a las nuevas circunstancias y estrategias que estos cambios generan. Parece que esta situación vuelve a repetirse tras la aprobación de la L.O.E. en el año 2006, y los posteriores documentos legislativos que la desarrollan, lo que ha dado lugar a un verdadero cambio en el modelo educativo, quizás el más profundo llevado a cabo en las últimas décadas.

La inclusión de las competencias básicas como eje vertebrador del currículo educativo implica asumir cambios en diferentes aspectos de la práctica docente, algunos realmente significativos, y la administración únicamente ha legislado, dejando en manos del profesorado la tarea de formarse de manera autónoma. Las prisas por realizar estos cambios, y la ausencia de directrices claras por parte de la administración, han generado confusión y desconfianza, siendo el objeto de este artículo abordar las repercusiones que la inclusión de las competencias básicas y las nuevas directrices legislativas tienen sobre la evaluación del alumnado. Nos centraremos fundamentalmente en la evaluación por competencias básicas y en el proceso de calificación del alumnado, pues somos conscientes de que a día de hoy son los puntos sobre los cuales más incertidumbre se ha generado como consecuencia de la nueva legislación. No es el objetivo de este artículo justificar el porqué de la inclusión de las competencias básicas en el currículo, ni si este hecho mejorará la enseñanza, de lo cual estamos convencidos. Lo que sí pretendemos es aclarar cómo se puede llevar a acabo la evaluación en este nuevo enfoque basado en competencias y atendiendo a las directrices marcadas por la legislación educativa. Pretendemos por lo tanto, servir de ayuda al colectivo docente para llenar alguna de las lagunas mencionadas en lo que respecta a la evaluación, para ello realizaremos una revisión de la legislación y la literatura especializada, para sobre ésta exponer dos propuestas de sistematización de la evaluación y calificación en el nuevo enfoque por competencias. No hemos de olvidar sin embargo, que estos cambios en el modo de evaluar al alumnado deben estar precedidos de la necesaria adaptación metodológica, que tenga por objetivo promover en el alumnado aprendizajes verdaderamente competenciales.

2. La evaluación en la nueva normativa LOE

El hecho de que hablemos de cambios, y que dichos cambios sean el motivo de este artículo, hace que en primer lugar consideremos indispensable una revisión de la fuente de los mismos, es decir, de la legislación que los suscita. Por ello haremos un repaso a los aspectos a tener en cuenta en relación a la evaluación, tanto en la legislación nacional como en la legislación castellano-manchega, al ser esta Comunidad Autónoma, de todas las revisadas, una de las que ofrece unas orientaciones más claras sobre cómo llevar a cabo la evaluación en este nuevo currículo, incluyendo nuevos elementos de obligada presencia en las programaciones de todas las áreas/materias. Son numerosas las referencias legislativas sobre aspectos relacionados con la evaluación, con lo cual únicamente haremos un repaso a las más importantes.

En la normativa nacional se muestra de forma clara el papel esencial de los criterios de evaluación [CE] en la evaluación de competencias básicas y objetivos: en el Real Decreto 1513/2006, en el artículo 9 [Evaluación] señala que *“los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas”*, mientras que el Real Decreto 1631/2006 en el artículo 10 refleja de forma similar que *“los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos”*. En la introducción de los citados Reales Decretos se detalla más su papel, al atribuirles la propiedad de evaluar tipo y grado de aprendizaje: *“los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas”*. Al igual que en normativas anteriores, los CE están considerados como enseñanzas mínimas¹. Esta consideración implica por una parte, que han de estar reflejados en todos los desarrollos curriculares autonómicos, y por otra, que deben ser considerados como punto de partida, lo cual legitima su posible desarrollo y ampliación. Esta circunstancia, como veremos más adelante es de especial relevancia para una de las propuestas que se expondrán.

La legislación nacional establece claramente que los CE han de ser el referente de toda acción evaluadora, aspecto que se vuelve a poner de manifiesto en toda la legislación autonómica consultada. Algo distinto son las instrucciones más o menos claras que plantea la ley a la hora de llevar a la práctica el proceso de evaluación -y calificación- del alumno. En este sentido, los Reales Decretos de Mínimos no establecen orientaciones ni directrices claras al respecto, al igual que muchos de los decretos curriculares autonómicos. En el caso de Castilla-La Mancha, por ejemplo, sí se establecen

¹ En las introducciones de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 se señala que *“Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. El objeto de este real decreto es establecer las enseñanzas mínimas de la Educación secundaria obligatoria”*

unas orientaciones bastante precisas para llevar a cabo la evaluación del alumno, que están en consonancia con las propuestas de diferentes autores que han publicado recientemente obras relacionadas con las competencias básicas [Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador, 2009; Escamilla González, 2008; Zabala y Arnau, 2007]. Estas orientaciones aparecen bajo el epígrafe “orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” y recogen orientaciones a tener en cuenta en el proceso de elaboración de la programación didáctica en el marco del Proyecto Educativo [Anexos III y IV de los Decretos 68/2007 y 69/2007, respectivamente] En dicho anexo se encuentra un apartado de gran relevancia: “la evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza”. En él se establecen una serie de directrices que tienen como finalidad orientar al claustro de profesores a la hora de llevar a cabo la evaluación. En estas orientaciones se propone que para determinar los contenidos mínimos a alcanzar y determinar los criterios de calificación se deberá tener en cuenta *“la identificación, dentro de cada uno de los criterios de evaluación, de aquellos contenidos que han de actuar como indicadores para realizar la evaluación. Estos indicadores pueden ser graduados en niveles de dificultad para determinar el nivel de competencia alcanzado por el alumnado [desde la excelencia a la insuficiencia]”*. Así mismo establece la idoneidad de elaborar *“instrumentos de evaluación, ajustados a esos indicadores, que permitan calificar, con actividades habituales como herramienta”*.

Se atribuye por lo tanto a los indicadores un papel esencial para que la evaluación se ajuste al enfoque por competencias, si bien creemos es erróneo el plantear que son los contenidos los que deben actuar de indicadores. La función de los indicadores es la de poner de manifiesto el grado de desarrollo o consecución de Objetivos y Competencias. Para Escamilla González [2008, p. 176], los indicadores de desempeño o logro son *“enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz, positivo [suponen siempre evolución y desarrollo]. Proporcionan, al tiempo, una vía directa para determinar, de manera objetivable, el grado [cuantitativo y/o cualitativo] en que se manifiestan”*. La formulación de estos indicadores, referidos a los diferentes contenidos desarrollados en las programaciones, ha de estar en estrecha relación con la metodología y técnicas o procedimientos de evaluación aplicados. Según Blázquez Sánchez [2009, 73], al formular indicadores se deben tener en cuenta tres aspectos: *“1] se expresan con verbos de acción en tercera persona del singular, para expresar en términos de realización la realidad en que se objetiva la competencia; 2] se acompañan de los contenidos en los que se expresa el desarrollo de esa acción; 3] debe identificarse el contexto general en el que esperamos que esa habilidad se aplique”*.

En las orientaciones mencionadas se establece que deberán identificarse indicadores asociados a cada criterio de evaluación. Así mismo, sugiere la graduación de tales indicadores en niveles de dificultad, como forma de evaluar el nivel de competencia alcanzado. Los indicadores, por lo tanto,

desarrollan y concretan los CE, y tendrán una doble función: por un lado han de permitir valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas y por otro lado el grado de consecución de los Objetivos. Estos indicadores deberán estar graduados para determinar en qué medida se han alcanzado o desarrollado los objetivos y competencias. Los indicadores permiten simplificar el proceso de evaluación por competencias básicas, pues nos servirán al mismo tiempo para evaluar el grado de consecución de los Objetivos y el grado de desarrollo de la competencia/as con que se relacionan. En cuanto a la calificación estas orientaciones exponen la recomendación de definir criterios de calificación que permitan establecer la calificación diferenciada de cada CE, y que ésta además deba ser ponderada con respecto al conjunto de la calificación. Creemos que esta recomendación es muy adecuada por lo que la hemos incorporado a nuestra propuesta, tal y como explicaremos a continuación. De este modo calificar las competencias básicas al cabo de una UD, trimestre o curso se convierte en una labor sencilla y que ya no se dejará en manos de la intuición, o tal y como se viene realizando [obviando las prescripciones legislativas], fruto de las medias de las calificaciones obtenidas en aquellas materias relacionadas con determinadas competencias.

Como hemos visto, en la revisión de la nueva normativa sobre evaluación y la literatura sobre competencias básicas, aparecen dos elementos como claves, los CE y los indicadores de logro. Con respecto a los CE, la nueva normativa potencia el papel de elemento fundamental que ya poseían en anteriores leyes educativas. Así mismo, hemos comprobado como la normativa, al otorgar la misma naturaleza de mínimos a los CE, posibilita y hace necesaria su adaptación al contexto educativo de los centros mediante su desarrollo. Por su parte los indicadores aparecen en la reciente literatura sobre competencias básicas y en algún desarrollo curricular, como elemento más adecuado para posibilitar la evaluación del grado de consecución de objetivos y desarrollo de competencias. A continuación se exponen dos propuestas de evaluación. La primera es derivada de las primeras interpretaciones de la normativa, sobre la cual haremos un análisis de sus potencialidades y carencias. La segunda propuesta está diseñada para solventar tales carencias y ajustarse en la medida de lo posible al enfoque por competencias y a su marco legislativo.

3. Dos modelos de evaluación a partir de los indicadores de logro

Ante la falta de directrices claras tanto en la legislación como en la literatura especializada², la utilización de indicadores de logro que sirvan como evidencia o indicio de la adquisición de aprendizajes competenciales, puede generar diferentes modelos de utilización de los mismos, de modo que propondremos y

² Para saber más sobre el papel de los indicadores ver Gullías González y Gutiérrez Díaz del Campo [en prensa].

analizaremos a continuación dos propuestas. La primera interpretación de la normativa ha llevado a asociar indicadores concretos con niveles mínimos para alcanzar la suficiencia³, por lo que están apareciendo propuestas de evaluación que ordenan en progresión los indicadores, desde la suficiencia a la excelencia. Sin embargo como veremos, esta interpretación conlleva ciertas carencias y puede llevar a error en el cumplimiento de la normativa. Partiendo de estas carencias hemos diseñado la segunda propuesta que expondremos.

3.1. Modelo por indicadores asociados a tramos de calificación

Este modelo plantea una graduación de los indicadores en función de una progresiva y creciente dificultad en el aprendizaje de los contenidos a ellos asociados, de este modo, la calificación obtenida vendrá dada por la consecución de un número de indicadores determinado. Los alumnos obtendrían una calificación entre 1 y 10 en función del tramo de calificación en el que se ubiquen los indicadores alcanzados. En este sentido este modelo podría ser válido para determinadas áreas/materias, tales como matemáticas o inglés, donde la consecución de determinados aprendizajes puede ser requisito imprescindible para avanzar en el aprendizaje. Este modelo puede ser utilizado tanto para UD concretas como para evaluaciones completas. En la tabla I se muestra un ejemplo de este modelo realizado para 1º de la ESO en la materia de matemáticas. Este ejemplo, directamente extraído de la página Web de un centro de Educación Secundaria, es una buena aplicación de esta propuesta [IESO La Falcata, 2010].

Ejemplo de normativa que ha llevado a esta interpretación es el siguiente extracto del Decreto 68/2007 de Castilla la Mancha, [Apartado 2.2. del Anexo III]: “*corresponde al equipo docente, partiendo de los mismos criterios y en función del contexto y de las características del alumnado, definir los indicadores que le permiten conocer el desarrollo del alumnado y establecer, los niveles mínimos de suficiencia para considerar que éste progresa adecuadamente*”.

Segundo trimestre

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (Decreto 69/2007)			
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar estrategias y técnicas simples de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error o la resolución de un problema más sencillo, y comprobar la solución obtenida y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución. ▪ Emplear de manera autónoma y con sentido crítico los recursos tecnológicos en el trabajo habitual de matemáticas, en particular para realizar investigaciones y resolver problemas. ▪ Utilizar números naturales y enteros y las fracciones y decimales sencillos, sus operaciones y propiedades, para recoger, transformar e intercambiar información. ▪ Resolver problemas para los que se precise la utilización de las cuatro operaciones, con números enteros, decimales y fraccionarios, utilizando la forma de cálculo apropiada y valorando la adecuación del resultado al contexto. 		
Competencias	Indicadores (Se supera el trimestre con calificación positiva en los 8 primeros indicadores)	Relación Compt. - Indic.	Nota
a. Comunicación lingüística.	Muestra una actitud positiva frente a los aprendizajes en el aula. Asiste puntualmente a clase.	d - i	IF-1
b. Conocimiento e interacción con el mundo físico.	Realiza las tareas a diario en su cuaderno de clase. Participa activamente en el trabajo del aula.	c-d-i	IF-2
c. Tratamiento de la información y competencia digital.	Planifica los trabajos de manera clara y ordenada. Escribe correctamente sin faltas ortográficas.	a-d	IF-3
d. Autonomía e iniciativa personal.	Conoce las principales unidades de medida de longitud, masa y capacidad y es capaz de realizar conversiones sencillas entre ellas.	g-e-d	IF-4
e. Aprender a aprender.	Identifica el valor de una fracción a partir de un gráfico.	g-e-d	
f. Cultural y artística.	Simplifica fracciones dividiendo el numerador y el denominador por el mismo número.	g-e-d	SF-5
g. Matemática.	Suma y resta fracciones con el mismo denominador. Resuelve problemas sencillos.	g-e-d	
h. Emocional.	Multiplica y Divide dos fracciones sencillas. Resuelve problemas sencillos.	g-e-d	
i. Social y ciudadana.	Realiza conversiones de unidades de superficie y volumen complejas.	g-e-d	BI-6
	Explica el concepto de fracción equivalente y es capaz de buscar fracciones equivalentes de otras fracciones	g-e-d	NT-7
	Ordena fracciones reduciendo previamente a común denominador.	g-e-d	NT-8
	Realiza operaciones combinadas con fracciones	g-e-d	SB-9
	Resuelve problemas a partir de un enunciado utilizando el sistema métrico decimal y las fracciones	g-b-f-h	SB-10

Tabla I. Ejemplo de hoja de evaluación según el modelo por indicadores asociados a tramos de calificación [IESO La Falcata, 2010].

Esta propuesta tiene como punto fuerte su sencillez y conexión directa con la calificación, sin embargo parece difícilmente justificable para materias en las que no exista una jerarquía muy clara en los aprendizajes. Cabría entonces preguntarse si este modelo es aplicable a materias como Educación Física, Biología y Geología o Educación ético cívica, donde no necesariamente los nuevos aprendizajes se han de apoyar en los anteriores. Posee además otras carencias, la primera es que si bien sí existe una relación indicadores-competencias básicas, no la hay entre los indicadores y los criterios de evaluación, circunstancia que implica otorgar a los indicadores el papel de los CE, pasando estos últimos a ser un elemento únicamente figurativo. Siguiendo este modelo es posible que algún CE no se alcance y este hecho pase desapercibido. Del mismo modo, se parte del presupuesto de que todos los CE tienen el mismo valor, lo cual implicaría que los contenidos asociados a cada uno de ellos en las programaciones didácticas, poseen la misma importancia.

Este modelo podría dar lugar a que aquellos indicadores que permiten acceder a una mayor calificación sean desestimados desde un principio por aquellos alumnos cuya motivación o autopercepción de competencia hacia el área/ materia no sea elevada, puesto que la suficiencia está garantizada con el logro de los primeros indicadores. En este sentido este modelo puede generar por parte del alumnado una concepción de las materias como “materias a la carta”, en las cuales ellos mismos podrán seleccionar qué quieren y qué no quieren aprender, así como señalar una serie de contenidos como “prescindibles”, puesto que aunque no se alcancen, siguen optando a la suficiencia o incluso a una nota por encima del 5. ¿Y qué ocurre en el caso de aquellos alumnos que alcancen indicadores de la zona de “bonus” [los que están situados después del 5] y no alcanzan los que otorgan la suficiencia? Además, la no gradación de los indicadores únicamente permite emitir juicio sobre si se ha alcanzado o no cada uno de ellos, siendo en muchos casos difícil tomar una decisión tan dicotómica, dadas las múltiples variables y matices que rodean a cada aprendizaje competencial. A esta dificultad hay que añadir la escasa información sobre las adquisiciones o logros del alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que únicamente determina la consecución o no de los indicadores, sin precisar en qué medida se ha alcanzado cada uno de ellos.

3.2. Modelo por indicadores graduados en niveles de logro y asociados a los Criterios de Evaluación

Partiendo de las carencias del modelo anterior, hemos realizado una propuesta que intenta solventarlas. En nuestra propuesta planteamos, tal y como indica la normativa, que deben ser los CE el principal referente en la planificación de la evaluación, siendo la función de los indicadores de logro el desarrollo de los CE y su adaptación a cada unidad didáctica. Asimismo cada indicador estará graduado en diferentes niveles de dificultad: se proponen cinco niveles de logro para cada indicador, que abarcan desde un nivel mínimo hasta la excelencia, de modo que el docente debe elaborar una rúbrica que sirva como descriptor de qué es lo que implica alcanzar cada uno de esos niveles. Veamos a continuación los diferentes pasos para planificar una evaluación anual [Educación Secundaria] o de ciclo [Educación Primaria]⁴.

El primer paso es la **contextualización de los CE y su asociación a las unidades didácticas**. Como se ha expuesto, la normativa establece claramente que los CE curriculares deben ser un referente fundamental a la hora de evaluar el tipo y el grado de aprendizaje que los alumnos vayan alcanzando. Estos aprendizajes están referidos tanto a las capacidades indicadas en los objetivos como al desarrollo de las competencias básicas. Por lo tanto, si objetivos y competencias básicas son modificados en el PEC y las

⁴ Para ejemplificar nuestro modelo nos situaremos en una UD de 4º de ESO, en la materia de Educación Física. Esta UD será la número 6 de la programación anual y estará centrada en un deporte de raqueta. La normativa que tomaremos como referencia será el currículo de Castilla La-Mancha.

programaciones didácticas, también lo deben ser los CE. En este sentido es necesario adaptar los CE, mediante su ampliación o desarrollo, para que puedan adecuarse a la realidad educativa del centro a través de las programaciones didácticas de cada departamento. En nuestro ejemplo, la contextualización de los CE ha implicado el desarrollo de varios CE y su ampliación, de los once que establece el Decreto de Castilla-La Mancha a catorce. El segundo paso sería el **desarrollo y adaptación de los CE a las UD a través de indicadores de logro**. Una vez contextualizados los CE, su utilización real como referente de evaluación pasa obligatoriamente por asociarlos a UD concretas. La evaluación de los CE presentes en cada UD se realizaría mediante indicadores de logro, los cuales desarrollan y adecuan cada CE a los contenidos y objetivos de la UD. Cada CE será desarrollado en uno o varios indicadores de logro. Serán estos indicadores de logro los que evaluaremos directamente, proporcionándonos evidencias sobre en qué medida el alumno alcanza el CE [tabla II]. El siguiente paso sería **la gradación del indicador en niveles de logro: la creación de la rúbrica**. Una vez redactados los indicadores que desarrollan los CE, se diseñarán rúbricas que incluyan descriptores de los diferentes niveles de logro que se pueden alcanzar a través de cada indicador. Los indicadores se graduarán desde el mínimo a la excelencia, en una escala del 1 al 5. Esta rúbrica puede ser puesta en conocimiento del alumno para que sea consciente de en qué estadio de aprendizaje o desarrollo se encuentra en relación a cada indicador. De este modo, tanto docente como alumno conocerán con exactitud qué aprendizajes y en qué grado implican la consecución de cada nivel de logro asociado a un indicador. En la tabla III se muestra el ejemplo de gradación de los indicadores número 1, 2, 3 y 4, los cuales desarrollan el CE 6.

Una vez establecidos los elementos anteriores necesitaremos establecer **las fuentes de información** más adecuadas [observación directa e indirecta, listas de control, escalas de observación, test, exposiciones...etc.], para a partir de estas determinar el nivel de logro alcanzado por cada alumno en los indicadores establecidos. Para sistematizar esta propuesta de evaluación proponemos utilizar una única herramienta para cada UD, la cual hemos denominado **hoja de evaluación de la UD**. Esta herramienta será completada con la rúbrica donde se describen los niveles de logro [tabla III]. En esta hoja se plasman y relacionan todos los elementos anteriormente expuestos. La tabla I muestra un ejemplo de hoja de evaluación para una UD de un deporte de raqueta en la materia de Educación Física para 4º de ESO. La utilización de esta hoja de evaluación permite al docente realizar una evaluación verdaderamente continua y formativa, ya que los distintos niveles de logro de cada indicador podrán irse consiguiendo a lo largo del proceso. De este modo, tanto docente como alumno dispondrán en todo momento de gran cantidad de información sobre la evolución del proceso de aprendizaje, posibilitando al mismo tiempo procesos de autoevaluación, coevaluación, etc. Para ello será importante que el docente establezca las fuentes de información adecuadas, así como la temporización de la recogida de información a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES	NIVEL DE LOGRO					COMPETENCIAS BÁSICAS						FUENTES DE INFORMACIÓN			
		1 MINIMO	2 BASICO	3 SATISF.	4 AVANZ	5 EXCEL.	CL	CM	CIMF	TlyCD	SyC	CyA		AA	AIP	
6. Resolver situaciones de juego reducido de uno o varios juegos y deportes, aplicando los conocimientos técnicos, tácticos y reglamentarios adquiridos ⁵ .	Aplica los aspectos tácticos relacionados con la utilización del espacio y los desplazamientos															Observación diaria / IERM ⁶ / GPAI ⁷ [BASE Y AJUSTE]
	Ajusta sus acciones al contexto de juego y a sus posibilidades técnicas y de condición física															Observación diaria / IERM / GPAI [EJECUCIÓN]
	Ejecuta correctamente los elementos técnicos durante el desarrollo del juego.															Observación diaria / IERM / GPAI [TOMA DE DECISIÓN]
	Muestra conocimiento del reglamento y los principios fundamentales del juego															Observación diaria / IERM / registro de respuestas durante las reflexiones guiadas
11. Utilizar las tecnologías de la información y la	Presenta un trabajo original cumpliendo con las instrucciones															Trabajo presentado

⁵ La numeración de los CE, así como los CE 6 y 9 están escogidos del currículo de Castilla-La Mancha, estando presentes de forma muy similar en el resto de CCAA. En los casos en que no es así, los CE referidos son ejemplos claros de los que podría añadir el departamento del área/materia.

⁶ IERM: Instrumento de Evaluación de Red y Muro [Contreras Jordán, García López, Gutiérrez Díaz del Campo y otros, 2007].

⁷ GPAI: Game Performance Assessment Instrument [Mitchell, Oslin y Griffin ,2003]. Para su consulta en español ver Méndez Giménez [2005].

Indicadores	Nivel de logro				
	1. Mínimo	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Avanzado	5. Excelente
1. Aplica los aspectos tácticos relacionados con la utilización del espacio y los desplazamientos	Muestra una ubicación incorrecta en el terreno de juego	Solo realiza desplazamientos en profundidad no retornando siempre a la posición de base después de cada acción	Utiliza el centro de la pista como posición de partida de cada acción y utiliza los desplazamientos en profundidad correctamente	Utiliza el centro de la pista como posición de partida de cada acción y utiliza los desplazamientos en profundidad y lateralidad correctamente	En el juego de dobles se ubica correctamente en el campo en relación a la jugada y a su compañero
2. Ajusta sus acciones al contexto de juego y a sus posibilidades técnicas y de condición física	Utiliza golpes sin tener en cuenta la situación de juego	A menudo utiliza técnicas de golpeo que no se adecuan a la situación de juego o que no es capaz de ejecutar correctamente	En la mayoría de sus acciones el golpeo elegido se ajusta al contexto de juego y a sus capacidades	La mayoría de las veces es capaz de ajustar el tipo de golpeo a la situación de juego y a sus capacidades	La mayoría de las veces es capaz de ajustar el tipo de golpeo a sus capacidades y a la situación de juego en el juego de dobles
3. Ejecuta correctamente los elementos técnicos durante el desarrollo del juego	No controla el móvil en situaciones aisladas	Es capaz de mantener el móvil en movimiento en juegos de cooperación	Realiza correctamente los golpes básicos durante el desarrollo del juego	Ejecuta correctamente los golpes básicos, el saque y golpes de finalización durante el juego	Durante el desarrollo del juego la mayoría de las veces muestra una técnica correcta en las ejecuciones, mostrando un repertorio variado de golpes y recursos técnicos
4. Muestra conocimiento del reglamento y los principios fundamentales del juego	No conoce el reglamento o ni conceptos básicos	Conoce el reglamento pero tiene lagunas en cuanto a conceptos básicos sobre los principios del juego	Conoce el reglamento y los principios básicos del juego	Conoce le reglamento y los principios básicos del juego; y es capaz de utilizar este conocimiento para mejorar su rendimiento durante el juego	Es capaz de verbalizar sus intenciones y justificar sus actuaciones después de la acción basándose en premisas tácticas correctas

Tabla III. Ejemplo de criterios de logro para los indicadores 1, 2, 3 y 4, que desarrollan el CE 6 del ejemplo expuesto en la Tabla II.

3.2.1. La calificación

La propuesta explicada permite realizar una calificación directa, objetiva y conforme al enfoque basado en competencias. Partimos de la lógica, así como de la normativa¹⁰, de que no todos los CE establecidos tendrán la misma relevancia dentro de la programación de aula, debido a que el desarrollo de los diferentes contenidos relacionados directamente con cada CE, tendrán un tiempo de trabajo distinto y una profundidad diferente. Por lo tanto, el primer punto clave de nuestra propuesta de calificación consiste en la asignación de un peso en la calificación para cada CE de ciclo [Educación Primaria] o curso [Educación Secundaria]. La tabla IV muestra un ejemplo de asignación de valor o peso a cada CE en la calificación final de uno de los alumnos de nuestro supuesto práctico.

CE1	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6	CE7	CE8	CE9	CE10	CE11	CE12	CE13	CE14
5%	10%	6%	5%	5%	15%	6%	6%	6%	6%	6%	8%	8%	8%

Tabla IV. Ejemplo de peso asignado a cada CE en la calificación anual [%].

El segundo paso para establecer la calificación será determinar cuánto contribuye cada UD a alcanzar cada uno de los CE. El 100% de cada CE, independientemente de su peso en el curso, se repartirá entre las diferentes UD a través de las cuales se alcancen. En función de la programación didáctica habrá CE que estén presentes en todas las UD, este será normalmente el caso de los CE de naturaleza predominantemente actitudinal o de procedimientos generales asociados a los diversos aprendizajes competenciales: expresión y comunicación, utilización de las TIC, autoevaluación y coevaluación, etc. Por otra parte, pueden existir CE que al estar específicamente asociados a un contenido, estén presentes en una sola UD. Este puede ser el caso del criterio de evaluación número siete de la materia de Educación Física para 4º de la ESO, el cual está referido de forma concreta a las actividades de orientación en el medio natural. En la tabla V se muestra la distribución porcentual de los CE en las distintas unidades didácticas.

¹⁰“El Departamento de coordinación didáctica [...] debe tener en cuenta [...] la definición de los criterios para obtener la calificación diferenciada parcial [de cada evaluación] y final, incluyendo la obtenida en todos los criterios de evaluación y ponderando, en su caso, el valor de cada uno de ellos en el conjunto. Los criterios para tomar esta decisión no son independientes y deben ser consensuados”. [Punto 3 del Apdo. 2.5. del Anexo IV del D 69/2007 de Castilla La-Mancha]

	UD1	UD2	UD3	UD4	UD5	UD6	UD7	UD8	UD9
CE1	50	50							
CE2	20	30	10	20	10			10	
CE3		25	75						
CE4									100
CE5	10	40	50						
CE6				20	20	20		40	
CE7			100						
CE8							100		
CE9					50		0	50	
CE10		20	20	20	20		0	20	
CE11			10	10	10	20	20	20	10
CE12	10	10	10	10	10	10	15	15	10
CE13	10	10	10	10	10	10	15	15	10
CE14	10	10	10	10	10	10	10	20	10

Tabla V. distribución porcentual de los CE en las distintas unidades didácticas

Una vez centrados en una UD concreta, la **nota asociada a cada CE** viene dada por la media del logro alcanzado en los indicadores que lo desarrollan. Al haber utilizado una escala de 5 para graduar los niveles de logro, basta con multiplicar por 2 la media alcanzada en los indicadores de logro, para obtener una calificación en una escala estándar de 10. **La nota alcanzada por un alumno en una UD** será la suma de las notas obtenidas en cada CE en función de su peso relativo en la UD. A su vez **la nota de cada evaluación** se obtiene por el cálculo de la media ponderada de las UD presentes en esta evaluación. Del mismo modo se obtendrá la **nota anual**, que según esta propuesta de calificación no tiene por qué coincidir con la media de la calificación de las tres evaluaciones.

Por último quedaría establecer los **criterios de suficiencia**. Si bien estos pueden quedar a juicio del docente o del departamento, creemos que el sistema de calificación más coherente con la propuesta mostrada y con el enfoque por competencias, sería el siguiente: para superar una UD habrá que alcanzar el aprobado en cada CE presente en la hoja de evaluación de la UD. Creemos que cada uno de los CE presentes en una UD lleva asociados aprendizajes competenciales lo suficientemente importantes para que deba exigirse la superación de todos. Puesto que la mayoría de los CE están desarrollados en varios indicadores, para “aprobar” un CE el alumno no tendrá necesidad de superarlos todos, pudiendo darse el caso de que en alguno no alcance el nivel 3 de logro [nivel satisfactorio]. No obstante creemos que podría plantearse la opción de introducir indicadores de obligada superación, bien para indicadores

relacionados con aprendizajes/competencias predominantemente actitudinales, u otros que el docente considere muy relevantes o imprescindibles.

La evaluación continua posibilitará la identificación del CE no superado, lo que permitirá al docente establecer las actividades y metodología más adecuadas para su recuperación. De este modo, tal y como se plantea en la normativa¹¹, se podrán plantear planes de trabajo individuales [PTI] a partir de aquellos indicadores en los cuales el alumno no alcanza el 50% del nivel de logro máximo, es decir, la suficiencia.

Los procesos matemáticos que llevan a las calificaciones parciales y final pueden parecer complejos, pero ésta no debe ser la preocupación del docente, ya que una vez realizados los pasos descritos, el docente únicamente tendrá que “rellenar” las casillas de los indicadores, siendo una sencilla hoja de cálculo, la que hará los cálculos. Esta hoja de cálculo, una vez diseñada por el docente, departamento o centro podrá servir para las distintas UD, grupos y cursos.

4. Conclusión

Como se ha expuesto a lo largo del artículo, la legislación obliga a evaluar competencias y objetivos, debiendo tomarse como referente los CE. Para ello hemos de disponer de evidencias específicas que permitan emitir un juicio sobre su grado de desarrollo. Estas evidencias pueden plasmarse en indicadores de logro, tal y como aparece en la reciente literatura sobre competencias básicas, e incluso en algún desarrollo legislativo autonómico, como es el caso del de Castilla-La Mancha. La utilización de los indicadores de logro como medio para la evaluación puede dar lugar a diferentes modelos. De los modelos expuestos creemos que el modelo al cual hemos denominado “modelo por indicadores graduados en niveles de logro y asociados a los CE” plantea una propuesta ajustada al modelo por competencias y a la normativa, así como una calificación detallada y objetiva. Su puesta en práctica permitirá al docente una evaluación realmente formativa, pues aporta una gran cantidad de información sobre el progreso del alumno en el logro de objetivos y competencias básicas. Al igual que el enfoque por competencias, este modelo es exigente para el docente, pues implica la necesidad de una contextualización de los CE a la programación didáctica, la redacción de indicadores de logro que realmente puedan evaluar los aprendizajes competenciales realizados por el alumno, y la identificación de las fuentes de información más adecuadas.

5. Bibliografía

¹¹ Ver: art. 9.4 del Real Decreto 1513/2006; art. 12.3 del Real Decreto 1631/2006 + Punto 3 del art. 9 del D 68/2007, Punto 3 del art. 10 del D 69/2007, Documento de apoyo de la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Gutiérrez Díaz del Campo, D. y Gulías González, R. (2010). Modelos de evaluación por competencias. En *Multitarea. Revista de didáctica*. Vol. 5.

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D [2009] La evaluación por competencias en Educación física. En Blázquez Sánchez, D. Sebastiani i Obrador, E.M. [Coord.]. *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona. Inde.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. y SEBASTIANI i OBRADOR, E.M [Coord.]. [2009]. *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona. Inde.
- CONTRERAS JORDÁN, O.R., GARCÍA LÓPEZ, L.M, GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, D., DEL VALLE DÍAZ, S, ACEÑA RUBIO, R.M. [2007]: Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza de los deportes de red y muro desde un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.
- DECRETO 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- DECRETO 69/2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. [2008]. *Competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.
- FIERRO BARDAJÍ, A. "El ciclo del malestar docente". Revista de Educación nº 294 [pág. 235-243] Madrid. 1991.
- GRIFFIN, L.L., MITCHELL, S.A. y OSLIN, J.L. [1997] *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, Il.: Human Kinetics.
- GULÍAS GONZÁLEZ y GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO [en prensa]. La evaluación en un enfoque basado en competencias. En O.R. CONTRERAS y R. CUEVAS CAMPOS [Coord.] Barcelona. Inde.
- IESO La Falcata [2010]. *Hoja de evaluación para 1º de la ESO en la materia de matemáticas* <http://pagina.jccm.es/edu/ies/consaburum/departamento/matematicas/paginainicial.htm>. [Consulta: 3 marzo 2010].
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. [2005] Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva, *Tandem*, 17, 38-58.
- ORDEN de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ORDEN de 15-09-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ORDEN de 25 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de educación infantil y primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- ORDEN de 4-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. [2007]. 11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona. Graó.