

Módulo 4 (obligatoria)

1. Situación de partida



Todavía hoy, frecuentemente, se sigue identificando la evaluación con exámenes y valoraciones cuantitativas que vienen a emitirse a la finalización del proceso educativo con consecuencias determinantes para el alumnado. Este tipo de evaluación finalista o sumativa, no obstante, se aleja sustancialmente del concepto de evaluación que transmite la normativa educativa y que ha de ser formativa y continua por propiciar en sí misma la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y realizarse durante todo ese proceso y no únicamente al final del mismo.

La evaluación continua y formativa tiene por objeto indagar con detalle en el origen y en las causas de las dificultades de aprendizaje que se detecten a lo largo del proceso educativo y facilitar la toma de decisiones ajustadas a las dificultades detectadas lo antes posible.

Ambas evaluaciones, no obstante, son importantes, necesarias y complementarias pero no deberían ser exclusivas. La primera de ellas, la final o sumativa, la podemos identificar como la evaluación “*del*” aprendizaje. La segunda, la continua y formativa, como la evaluación “*para*” el aprendizaje. La primera nos informa sobre en qué grado se alcanzan los objetivos de aprendizaje propuestos. La segunda nos ayuda a reorientar permanentemente el proceso educativo en función de lo

observado, facilitando la adquisición de los 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 este último módulo formativo a la misma, considerándola una temática amplia, compleja y, en algunos casos, incluso controvertida, que puede generar dudas e incertidumbres, sobre todo, cuando se hace de ella un uso inadecuado o carente de una calidad técnica suficiente, desde la consideración de que es necesario y prescriptivo emitir, en todo caso, una valoración parcial o final sobre el proceso educativo seguido.

Se ofrecen a continuación orientaciones para la aplicación de una evaluación de calidad, ajustada al proceso educativo en el que se encuentra inmersa, que nos ayude a tomar conciencia sobre sus potencialidades así como sobre las posibles dificultades que podrían presentarse. Se ofrecerán también a continuación algunas claves para que la evaluación esté efectivamente inmersa en el proceso educativo, y para que esta pueda realizarse tanto al inicio, como durante el proceso y al final del mismo, siendo a la vez formativa y formadora. Resultará igualmente fundamental para el desarrollo de este módulo determinar qué se entiende por evaluación “*criterial*” y en qué se basa la misma. Finalmente, en este módulo, también se realizan propuestas para el establecimiento de criterios de calificación y el registro de calificaciones por parte del profesorado, sin perder su vinculación con la búsqueda constante de la implicación activa del alumnado en el proceso educativo y en su propio aprendizaje. Todo ello, con el fin de aportar al profesorado los conocimientos que necesita para realizar una evaluación de calidad y reforzar su objetividad y utilidad, además de su carácter formativo.

1.1. Referentes para la evaluación del alumnado.

De acuerdo con lo establecido en 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, y en los 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 son 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 elementos se definen en los términos siguientes:

a) 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.

b) 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.”

1.2. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso intencional que el profesorado lleva a cabo en el desarrollo de su función docente con el objetivo 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 ciertos 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 las expectativas de aprendizaje que se explicitan en el mismo. Dicen los anglosajones que: “To fail to plan is to plan to fail”, lo que traducido quiere decir que: “Fracasar en la planificación es planificar el fracaso”. Se trata, en resumen, de concretar lo que se pretende y de organizar un plan operativo para la consecución efectiva de aquello que se quiere alcanzar. La pretensión, además, no es algo arbitrario, sino que ha de ser respetuosa con el contexto y con la normativa en vigor.

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. Si hubiésemos podido hacer previsión de todas las contingencias posibles, diríamos que nuestra pretensión es alcanzar un objetivo “previsible y en reposo”. No obstante, en la realidad, nunca es esta la situación. 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 que inicialmente pensábamos que daría. Se incluye en esta fase también, la recogida de información necesaria de manera permanente, para introducir los ajustes precisos si en el itinerario elegido 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 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 esta fase 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. Este proceso garantiza la mejora continua y evita la repetición de los errores ya cometidos en ediciones anteriores. Se trata de hacer planes de mejora que afecten al proceso 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.

1.3. La evaluación basada en criterios o evaluación *criterial*.

La incorporación de las competencias clave al currículo, además de permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, supone un nuevo enfoque educativo por su carácter integrador y su orientación a la aplicación práctica de los saberes adquiridos.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5 de los citados Decretos 111/2016 y 110/2016, las competencias clave son las siguientes:

a) Comunicación lingüística.

- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Estas competencias, denominadas clave por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en línea con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Se trata de 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.

De acuerdo con la normativa en vigor, tanto estatal como autonómica, los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las distintas materias serán los criterios de evaluación. Así, el profesorado deberá observar si el alumnado alcanza los objetivos previstos en la normativa para las distintas materias utilizando como referente los criterios de evaluación establecidos por las normas para cada materia, a partir de los cuales se deberá emitir una doble valoración, una relativa a los aprendizajes adquiridos respecto a la materia en cuestión (contenidos) y otra relativa al nivel competencial alcanzado por el alumnado en aplicación de lo aprendido.

La normativa curricular andaluza proporciona una visión integrada,

completa y sistémica del currículo, porque vincula los criterios de evaluación con las distintas competencias clave que se ponen en juego a través de los mismos en cada caso. Esta vinculación permite al profesorado observar con claridad qué capacidad concreta se puede desarrollar por la aplicación de los aprendizajes o conceptos a los que se refiere un determinado criterio de evaluación y facilita, a su vez, la posterior toma de decisiones a la hora de valorar lo aprendido por el alumnado así como el nivel competencial adquirido por su parte.

Los criterios de evaluación que se vinculan con cada una de las materias son, por tanto, los que van a servir de referente para emitir una valoración de los resultados obtenidos tanto por materia como por competencia y, por tanto, tratándose de un único referente, no deberían producirse incongruencias entre las calificaciones obtenidas en las materias y el grado de adquisición en las distintas competencias, no siendo posible llegar a resultados significativamente diferentes cuando se parte de un único referente.

Asimismo, conforme a lo dispuesto en los Decretos 111/2016 y 110/2016 citados en su artículo 8, así como en los artículos 14 y 17 de las Órdenes de 14 de julio de 2016, por las que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato en Andalucía, para la evaluación del alumnado se tendrán en consideración los criterios y procedimientos de evaluación y promoción incluidos en el proyecto educativo del centro así como los criterios de calificación incluidos en las programaciones didácticas de las materias. En este mismo sentido se pronuncia el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en su artículo 23.3.e).

Se descifran así las claves de la evaluación basada en criterios o *criterial*, pues a partir de la vinculación de los criterios de evaluación con las distintas competencias clave, se dota a este elemento curricular de una mayor concreción y claridad para su uso como referente claro tanto para la determinación de los resultados obtenidos en las distintas materias como

del nivel competencial adquirido por el alumnado.

Finalmente, como último nivel de concreción de la norma, desde la publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, se incorporan como nuevo elemento curricular los estándares de aprendizaje evaluables por los que se desglosan los criterios de evaluación facilitando así su comprensión y su uso como referencia para la valoración de lo aprendido por el alumnado en cada caso.

1.4. La evaluación “del” y “para” el aprendizaje. La evaluación continua, formativa, integradora y diferenciada.

De acuerdo con lo dispuesto en la normativa citada tanto estatal como autonómica, la evaluación del alumnado en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato ha de ser continua, formativa, integradora y diferenciada.

La evaluación se ajusta al principio de “*continuidad*” al estar inmersa en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, haciendo posible la detección de las dificultades que puedan presentarse en el momento mismo en el que se produzcan; pero también, que se averigüen sus causas y en consecuencia, que se adopten las medidas necesarias que permitan al alumnado continuar con éxito su proceso educativo. La evaluación concebida como continua, por tanto, debe ser un principio general de actuación del profesorado en su práctica docente.

Por otra parte, la evaluación también debe ser *formativa* ya que al proporcionar información de manera constante, favorece la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y concretamente en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, la evaluación debe ser igualmente integradora, por considerar la totalidad de los elementos curriculares, aunque a su vez diferenciada por materias.

La evaluación, por tanto, continua, formadora, integradora y diferenciada, es la que denominamos 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 la diferencia de la conocida evaluación sumativa, final o evaluación, exclusivamente, “del” aprendizaje:

Razones para la evaluación	Evaluación “para” el aprendizaje	Evaluación “del” aprendizaje
	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 madres y al alumnado mismo a ver el progreso a lo largo del	Calificar y clasificar al alumnado en función del logro para decisiones de selección en el acceso, calificación, graduación o distinciones.

	tiempo; ayudar a los padres y madres para que apoyen el aprendizaje de sus hijas e hijos.	
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 consiste 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.

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

1.5. Perfil materia y perfil competencia.

Los criterios de evaluación son, por tanto, 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 evitar que un único elemento curricular guíe el proceso educativo, como tradicionalmente ha podido venir ocurriendo con los contenidos. Los criterios de evaluación, por tanto, se relacionan con los objetivos generales de la materia, con los contenidos y con las competencias clave y, a su vez, se vinculan con los estándares de aprendizaje evaluables contemplados en la normativa básica; y así ha quedado expresado en la nueva normativa curricular publicada para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

El criterio de evaluación es el elemento curricular más amplio al contener con carácter general en sí mismo conceptos, actitudes, procesos y contextos. Esto nos permite, por ello, no sólo valorar el grado de consecución de los objetivos de las materias sino también el nivel de adquisición de las competencias clave. Esto puede observarse en el ejemplo expuesto a continuación:

Lengua Castellana y Literatura 2º ESO		
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<p>1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.</p> <p>5. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y</p>	<p>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <p>Compresión, interpretación y valoración de textos orales en relación con el ámbito de uso: ámbito personal, académico y social, atendiendo especialmente a la presentación de tareas e instrucciones para su realización, a breves exposiciones orales y a la obtención de información de los medios de comunicación</p>	<p>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.</p>

de cooperación.	audiovisual.	
12. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	Las funciones del lenguaje. Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos.	

Ejemplo de relaciones curriculares.

El conjunto de criterios de evaluación asignado a cada materia configura el denominado *perfil materia*. Asimismo, al haber quedado establecida en cada materia la relación entre sus criterios de evaluación, sus contenidos y las distintas competencias clave, se está en disposición de concretar la contribución que cada materia hace al desarrollo de las distintas competencias, y por tanto, se podría asignar a cada competencia los criterios que permitiesen evaluar su desempeño, quedando así definido el denominado *perfil competencia*.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, tiene carácter básico y aborda precisamente la relación de los distintos elementos curriculares entre sí para las etapas educativas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. 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 que 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 específicos de las materias y los generales 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 nivel competencial desarrollado 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 la evaluación es único, esta circunstancia no debe darse.

El currículo andaluz, tal como ha quedado reflejado en los citados Decretos 111/2016 y 110/2016, así como en las Órdenes de 14 de julio de 2016, establece ya la contribución que cada una de las materias curriculares puede aportar a cada una de las competencias clave y dispone las relaciones existentes entre los criterios de evaluación y dichas competencias, lo que permite la determinación general de los perfiles competenciales. Posteriormente, a partir de los perfiles competenciales que emergen de la normativa publicada para cada una de las competencias clave, se proporcionó al profesorado andaluz para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato los documentos: «*Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado*», con objeto, principalmente, de facilitar al profesorado la toma de decisiones en el momento de la evaluación del alumnado, si bien, son más numerosos los usos que pueden hacerse del mismo tal como se expresa en su parte introductoria.

1.6. Criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables.

La relación de cada criterio con las competencias clave también puede establecerse a partir de la concreción de los criterios de evaluación en estándares de aprendizaje evaluables. Esta nueva referencia al estándar de

aprendizaje evaluable resulta útil 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 los estándares de aprendizaje evaluables facilitará al profesorado la toma de decisiones 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 más específicos, servirán al profesorado para dar la redacción definitiva y concreta de lo que se ha denominado en el módulo anterior los *objetivos didácticos*, es decir, aquellos que se vinculan de manera directa con la tarea a desarrollar en un momento puntual del proceso educativo de acuerdo con la programación y las unidades didácticas desarrolladas.

Por tanto, ambas posibilidades, partir del estándar de aprendizaje o partir de forma más global del criterio de evaluación, pueden ser complementarias, no excluyentes.

1.7. La expresión de los resultados de la evaluación.

De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 18 y 21 para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato respectivamente de las Órdenes de 14 de julio de 2016, los resultados de la evaluación de cada materia se expresarán mediante calificaciones numéricas de uno a diez sin decimales, acompañada de los términos INSUFICIENTE, SUFICIENTE, BIEN, NOTABLE y SOBRESALIENTE, en el caso de la ESO; o de cero a diez sin decimales en el caso del Bachillerato.

Asimismo, para la expresión del nivel competencial adquirido por el alumnado se emplearán los términos siguientes: INICIADO, MEDIO y AVANZADO. 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 en función de lo expresado en los criterios de evaluación. La suma de los logros obtenidos

ofrecerá información sobre el nivel de desempeño de cada competencia.

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

El diseño de la evaluación es siempre un proceso complejo aunque debe resultar práctico y manejable. Sin perder rigor, es preciso seleccionar las técnicas e instrumentos más adecuados en cada caso 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.

La evaluación criterial, tal como se ha planteado, al integrar todos los elementos curriculares, se aleja significativamente de la estricta comprobación de la adquisición memorizada de conceptos o de acontecimientos aislados.

De acuerdo con lo que se ha planteado hasta este momento, se puede deducir que cualquier instrumento no sirve para valorar lo aprendido por el alumnado en todos los casos y, por ello, no es posible utilizar un único instrumento ya que en cada caso va a ser preciso utilizar técnicas e instrumentos ajustados a lo expresado en cada criterio de evaluación cuando éste 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 es capaz de aplicar los conceptos adquiridos para expresarse oralmente en un determinado contexto tal como se expresaba, por ejemplo, en el criterio de evaluación seleccionado en la tabla 2: “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”. Se deduce que es muy necesario buscar técnicas o instrumentos distintos que permitan valorar lo contemplado en ese 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 metodológica mediante la integración definitiva de nuevas prácticas educativas a su práctica 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:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	Lista de control
	Escala de estimación
	Registro anecdótico
Pruebas	Escala de estimación de respuestas orales
	Cuestionarios de respuesta escrita
	Valoración de realizaciones prácticas
Revisión de tareas	Cuaderno de clase
	Informes y monografías
	Portfolio

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 necesita evaluar. La evaluación del desempeño está íntimamente relacionada con la educación basada en competencias; como estas 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 alternativas sobre las que es preciso profundizar:

TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO (ALUMNADO AGENTE)	TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN
Solución de problemas Método de casos Proyectos Diario Debate Ensayos Técnica de la Pregunta Portafolios Rúbricas*	Entrevista Lista de cotejo Escalas Rúbricas*

**Constituyen un complemento para las técnicas de evaluación del*

desempeño.

1.9. Confección de instrumentos de evaluación: rúbricas. Pasos secuenciados para la elaboración de rúbricas a partir de los criterios de evaluación.

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 imprescindible valoración del progreso del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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.

Cuando hablamos de rubricar los niveles de desempeño de los criterios de evaluación no se trata de una propuesta técnica aislada de la práctica. Esta tarea debería desarrollarse a partir del diseño de una Unidad Didáctica Integrada (UDI), es decir, los criterios de evaluación ya se encontrarían integrados en una situación de aprendizaje o incluso se han redactado objetivos didácticos específicos para esa unidad a partir de los mismos. Las rúbricas incorporadas en una situación de aprendizaje, es decir, contextualizadas, ofrecerán datos que permiten valorar el desempeño del alumno o la alumna. Es conveniente recordar, por tanto, que se trataría de facilitar la transposición didáctica o el desarrollo de la UDI, y de organizar los aprendizajes ligados a la metodología y al procesos educativo.

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.

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 pasos siguientes:

- **Primero:** realizar un análisis de cada una de las competencias clave para identificar las formas en las 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 de los Departamentos de Coordinación Didáctica.
- **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 permitirá crear distintos tipos de matrices de valoración.
- **Cuarto:** seleccionar y utilizar adecuadamente los instrumentos más válidos y fiables para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

Proponemos, por tanto, partir de los criterios de evaluación ya integrados en una UDI, y atender a los procesos, los contenidos, y los valores o actitudes, además de a la contextualización a la hora de realizar una rúbrica. A partir de la misma se podrán establecer a continuación criterios de calificación en relación con esos aprendizajes.

Ejemplo a partir del criterio de evaluación de Lengua Castellana y Literatura siguiente: 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.

PREVIO	En proceso o iniciado	Medio	Superado o avanzado	EXTRA

Comprendo, interpreto y valoro con dificultad textos orales propios del ámbito personal, académico-escolar y social, precisando ayuda para atender al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes.	Comprendo, interpreto y valoro sin dificultad textos orales propios del ámbito personal, académico-escolar y social, y atiendo al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes.	Comprendo, interpreto y valoro fácilmente textos orales propios del ámbito personal, académico-escolar y social, y atiendo con mucho interés al análisis de los elementos de la comunicación y a las funciones del lenguaje presentes.
--	--	--

Los rangos complementarios para atender a la diversidad de los alumnos y alumnas son niveles de valoración previo y extra y pueden configurarse con los objetivos siguientes:

El 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, incluso una adaptación significativa y con un referente del ciclo inmediatamente anterior del nivel que se rubrica. Habitualmente los comportamientos requeridos, habilidades, destrezas, o conocimientos estarían situados dentro de la concreción curricular del nivel de escolarización correspondientes a 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 sus planes individualizados de refuerzo.

El nivel extra, en función de la contextualización de la tarea que describe la UDI, se referiría con detalle a desempeños realizados con un alto grado de iniciativa, autonomía y creatividad. Este nivel podría proporcionar al profesorado información sobre el alumnado que presenta un alto desempeño de algunos aspectos concretos como consecuencia de su capacidad. Si este alto grado de desempeño se diera de forma generalizada podría denotar altas capacidades.

1.10. 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 el profesor o la profesora.

Por otro lado, es necesario que conozcan los criterios de éxito que se van a utilizar para valorar 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 evaluación y los criterios de calificación. Este conocimiento permitirá progresivamente que el alumnado no tenga que depender del profesor o la profesora a la hora de saber la calidad del aprendizaje que está adquiriendo o la calidad de sus producciones o ejecuciones.

Es muy conveniente para lograr la implicación del alumnado que participe 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 a través de los niveles alcanzados en cada uno de los criterios de evaluación pueden aportar motivación si el alumno o la alumna siente que es capaz de conseguir dichos objetivos y tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus puntos fuertes, así como la de pedir ayuda cuando la necesite.