

Las competencias clave como elemento integrador y esencial del currículo.

Módulo 4: Evaluación. La mejora de los procesos.

1. Situación de partida.

Aún hoy día, después de importantes avances en el ámbito de la evaluación, se sigue identificando a esta en exclusiva con exámenes y calificaciones por buena parte del profesorado y de otros colectivos protagonistas en las tareas educativas.

Más allá de esta componente sumativa de la evaluación, que se lleva a cabo al final del proceso, de consecuencias determinantes e irreversibles e inevitable para el buen funcionamiento del sistema, existe otra componente de consecuencias más didácticas que administrativas, que devuelve retroinformación orientadora y propicia el aprendizaje y la mejora. Se trata de la evaluación continua y formativa, la que se lleva a cabo al principio y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a). Esta componente tiene por objeto indagar con detalle en el origen y en las causas de las dificultades de aprendizaje que encuentran los alumnos a lo largo del proceso (e-a) y facilita la toma de decisiones adecuadas que tanto el profesorado como el alumnado pueden adoptar para optimizar la eficacia y la eficiencia de dicho proceso (e-a). Ambas componentes son importantes. Ambas componentes son necesarias. La primera la podemos identificar como la evaluación “del” aprendizaje. La segunda como la evaluación “para” el aprendizaje. La primera nos informa en qué grado se alcanzan los objetivos de aprendizaje pretendidos. La segunda nos ayuda a alcanzar permanentemente los mejores resultados a partir de los inicialmente conseguidos.



Por todas estas circunstancias y debido al cambio en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) y a la modificación de determinados aspectos de la evaluación en la actual normativa vigente implantada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica a la anterior, se considera que es motivo suficiente para dedicarle nuestra atención a esta temática tan amplia, compleja y controvertida como es la evaluación, que tantas tensiones y ansiedades genera, sobre todo cuando se hace de ella un uso inadecuado o carente de una calidad suficiente.

Se ofrece a continuación una panorámica de las diversas problemáticas que plantea una evaluación de calidad, que nos permite tomar conciencia de la amplitud, complejidad y dificultad que plantean las respuestas a estas diversas problemáticas. Seguidamente se introduce con más detalle las claves de una evaluación procesual, inicial y continua, formativa y formadora, además de la evaluación final, así como el significado de una evaluación criterial que evite la posible discreción y la arbitrariedad como referente de la evaluación. Junto con estos temas se tratan los criterios de evaluación propios y comunes, así como los indicadores de aprendizaje evaluables, los criterios de calificación, las calificaciones y su necesario desglose, el registro de las calificaciones por el profesorado, los boletines de calificaciones “para el aprendizaje” y la conveniente implicación del alumnado en los procesos de evaluación y en su propio aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, como su propio nombre indica, es un proceso intencional que el profesorado lleva a cabo en su función docente con la pretensión de que este 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 iterativos, cada uno de los cuales constituido de una serie de ingredientes necesarios que interaccionan entre sí y que describimos a continuación:



a) La planificación y programación, que constituye la fase preactiva del proceso, en donde 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 de esta componente 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 pretende. Ni que decir tiene que la pretensión no es algo arbitrario, sino que ha de ser respetuosa con el contexto y con la normativa en vigor en cada momento.

b) La implementación en el aula o fase interactiva del proceso, que incluye la evaluación inicial, que permite dar el último retoque a la planificación realizada, y que supone la ejecución del plan que hemos previsto en la fase anterior. Si hubiésemos podido hacer previsión de todas las contingencias posibles en la fase anterior, diríamos que nuestra pretensión es alcanzar un objetivo “previsible y en reposo”. Desgraciadamente 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 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 necesarios 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 procesos y resultados obtenidos al final del proceso, o fase post-activa del proceso, que se lleva a cabo después de la interacción con el alumnado en el aula y que tiene por objetivo, valorar si hemos conseguido o no lo que pretendíamos y en qué grado, y sobre todo es el momento de analizar los resultados, incluyendo en estos resultados la satisfacción de las partes afectadas, con los ingredientes 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.



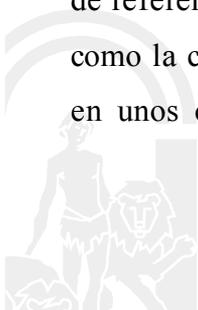
d) La fase del ajuste y la mejora del proceso. Sin este ingrediente necesario, estaríamos condenados a la rutina y a la repetición indefinida de las consecuencias del plan inicial, independientemente de los resultados que fuésemos obteniendo e independientemente de si hemos alcanzado las expectativas previstas. Es este ingrediente 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 ingredientes 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 áreas 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 de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria 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 la vida.

Dicho de otra manera, las competencias clave suponen la posibilidad de que cualquier persona pueda ser y sentirse miembro activo de una sociedad en la que participe, se sienta plenamente incluido, forme parte en la toma de decisiones y evolucione constantemente. En el caso que nos atañe se va a realizar un análisis general de la evaluación de competencias, haciendo referencia especial a algunas ejemplificaciones en relación a las claves de la comunicación lingüística, ligada a diferentes áreas y en relación constante con otras competencias.

De acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, el profesorado evaluará los aprendizajes del alumnado, además de con las áreas y materias, en relación al logro de las competencias clave. Son, por tanto, los criterios de evaluación de las áreas los que van a servir de referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias clave como la consecución de los objetivos de etapa. Se hablará, por tanto de evaluación criterial que en unos casos va a facilitar la valoración y calificación de las áreas y en otros los niveles



competenciales. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar la adquisición de las competencias.

Los centros docentes deberán especificar en su proyecto educativo y en concreto dentro de la concreción curricular, los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayuden al profesorado a valorar el grado de desarrollo de los criterios de evaluación y sus correspondientes indicadores con respecto a las áreas y con relación a las competencias clave y los objetivos generales de la etapa, de forma que se facilite la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador. Conviene volver a definir que se trata de una misma tarea relacionada con el anexo de la Orden de 17 de marzo de 2015 y el Decreto 97/2015 sobre desarrollo curricular de la educación primaria, ya sea para gestionar la presencia de competencias en relación a los elementos curriculares, como la concreción de los propios criterios en cada una de las áreas. Como se ha avanzado, se tratará de descifrar las claves de la evaluación criterial, lo que supone manejar especialmente los criterios de evaluación, sus indicadores y las competencias clave asociadas..

A tales efectos, deberá entenderse por criterios de evaluación comunes al conjunto de acuerdos incluidos en el proyecto educativo.

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 discontinua y episódica al finalizar el proceso de E-A, se recoge, tanto en la normativa actualmente en vigor para todas las etapas educativas reguladas por la LOE, incluso con las modificaciones que introduce la LOMCE que modifica a la ley anterior. Esta práctica de la evaluación discontinua y episódica es la que se lleva a cabo cuanto la evaluación que se practica está desequilibrada y mutilada por que solo se práctica la evaluación en una de sus dimensiones como es la sumativa final o evaluación “del” aprendizaje.



Este principio supone que “La evaluación será continua en cuanto estará inserta en el proceso de E-A del alumnado con el fin de detectar las dificultades en el momento que se producen, para averiguar sus causas y, en consecuencia adoptar las medidas necesarias que permitan al alumnado continuar con su proceso de aprendizaje”.

Otra modalidad de la redacción de este mismo principio incluye para algunos casos la necesidad de adoptar algunas medidas de atención a la diversidad si fuese necesario. “En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se adoptarán las medidas de atención a la diversidad que procedan. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo”.

Estas redacciones, que parece estar dirigida a la atención de un colectivo de alumnos determinado, en realidad se está refiriendo a todo el alumnado y es un principio general de actuación del profesorado en su práctica docente. Está previsto que no haya que esperar a la siguiente junta de evaluación, para adoptar una decisión necesaria, que se podrá adoptar en cualquier momento del proceso de E-A.

Este principio de la evaluación continua y formadora, es lo que hasta ahora hemos estado llamando evaluación “para” el aprendizaje (EpA), que tiene por objeto orientar y no 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 “del” aprendizaje.



	Evaluación para el Aprendizaje	Evaluación del Aprendizaje
Razones para la evaluación	Promover mejoras en el aprendizaje para ayudar a los alumnos a alcanzar más objetivos; apoyar el 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	Los alumnos sobre sí mismo	Otros sobre los alumnos
Foco de la evaluación	Objetivos específicos seleccionados por los profesores que son capacitadores de los objetivos que se habrán de alcanzar al final	Los objetivos de aprendizaje a alcanzar que los centros, profesores y los alumnos son responsables de alcanzar
Lugar en el tiempo	Durante el proceso de aprendizaje	Hecho después del aprendizaje
Usuarios principales	Alumnos, profesores, familias	Administración educativa, diseñadores curriculares, inspección educativa, profesores, alumnos, familias
Usos típicos	Aportarle a los alumnos perspectiva para mejorar su aprendizaje; ayudar al profesor a diagnosticar y a responder a las necesidades del alumnado, ayudar a los padres a ver el progreso a lo largo del tiempo; ayudar a los padres para que apoyen el aprendizaje	Certificar competencias o clasificar a los alumnos en función del logro para decisiones de selección en el acceso, calificación, graduación o distinciones
Papel del profesor	Transformar los objetivos de las asignaturas en objetivos didácticos de aula; informar al alumnado de estos objetivos; elaborar las pruebas de evaluación; ajustar la enseñanza en función de los resultados; implicar al alumnado en la evaluación	Organizar la celebración de las pruebas con cuidado para asegurar la precisión y comparabilidad de los resultados; usar los resultados para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos; interpretar los resultados para las familias; los profesores también elaboran pruebas para calificar
Papel del alumno	Autoevaluarse y contribuir al establecimiento de objetivos; reaccionar ante los resultados de evaluación para ser capaces de	Estudiar para alcanzar los objetivos, hacer las evaluaciones; esforzarse para alcanzar las máximas puntuaciones posibles, evitar el fracaso

	hacerlo mejor en la próxima ocasión	
Motivador principal	Creencia de que el éxito en el aprendizaje es posible	Amenaza de castigo con malas calificaciones; promesa de recompensa con buenas calificaciones
Ejemplos	El uso de rúbricas con el alumnado; la autoevaluación del alumnado; retroinformación descriptiva al alumnado	Exámenes finales; Pruebas de evaluación externas decisorias; Exámenes trimestrales

Tabla 2: Comparación entre las características de la EpA y la EdA

Tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas las competencias clave. Los **criterios de evaluación** sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición. En el juego de relaciones, la experiencia y la revisión de la normativa asociada al desarrollo curricular de las distintas áreas, en concreto la Orden de 17 de marzo de 2015 y su anexo ha permitido identificar la diferente entidad de cada uno de los elementos curriculares, y dado que ni los objetivos de área, ni los contenidos por su flexibilidad pueden servir de origen en las relaciones. Pero sí pueden hacerlo -el servir de origen en la relación-, los criterios de evaluación, por cómo hemos adelantado integrar aspectos ligados al proceso cognitivo al que hace alusión el objetivo.



Ejemplificación del juego de relaciones a partir de un criterio de evaluación

Área de Lenguajes: Comunicación y Representación		
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<p>1. Utilizar los diferentes lenguajes como instrumentos de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.</p> <p>2. Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de los otros niños, niñas y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos, adoptando una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia como extranjera.</p>	<p>1. Lenguaje verbal .</p> <p>1.1.1. Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para verbalizar conocimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.</p> <p>1.1.2. Expresión oral de vivencias sencillas, de mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos, siguiendo una secuencia temporal lógica y la debida cohesión narrativa, con entonación y pronunciación adecuadas a su edad.</p> <p>1.1.3. Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral, respetando las normas sociales establecidas, atendiendo a estas edades que regulan el intercambio lingüístico.</p> <p>1.1.4. Interés por las explicaciones de los demás (sus iguales y adultos) y curiosidad hacia las informaciones recibidas.</p> <p>1.1.6. Comprensión de mensajes orales transmitidos por personas adultas, niños y niñas en situaciones de juego, de trabajo y de rutinas de la vida cotidiana .</p> <p>1.1.7. Comprensión de textos leídos por los adultos, secuenciación adecuada de los mismos y expresión personal del mensaje recibido.</p> <p>1.1.8. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las normas propias del intercambio comunicativo (atención y escucha, turnos de palabra, tono, etc.) en lengua materna y extranjera.</p>	<p>CE.3.1. Participar en situaciones de comunicación oral dirigidas o espontáneas, (debates, coloquios, exposiciones) sobre temas de la actualidad empleando recursos verbales y no verbales, aplicando las normas socio-comunicativas y las estrategias para el intercambio comunicativo, transmitiendo en estas situaciones ideas, sentimientos y emociones con claridad, orden y coherencia desde el respeto y consideración de las aportadas por los demás.</p>

Tabla 6. relaciones curriculares



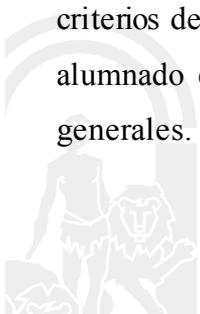
Llegados a este punto, en el que se ha establecido en cada área la relación entre objetivos, criterios de evaluación y contenidos (aunque sólo hayamos ejemplificado la relación a partir de un criterio de evaluación del área) se estaría en disposición de concretar la contribución que cada área hace a cada una de las competencias clave, y por tanto, se podría asignar a cada competencia los criterios que permitiesen evaluarlas. Ya se ha comentado la necesidad de compartir esta tarea de relaciones con la de desglosar los indicadores de cada criterio para facilitar el diseño de actividades y la evaluación posterior.

Se presenta un nuevo problema, tal como se hace mención en párrafos anteriores: los criterios de evaluación establecen no solo el grado sino también el tipo de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado. Sería posible realizar ya la relación de cada criterio con las competencias, o esperar a desglosar el conjunto del criterio como veremos en indicadores, y realizar después la relación. La experiencia ha demostrado que las dos posibilidades son complementarias y pueden dar luz al proceso, que en cualquier caso debe consensuar la cantidad de competencias asignadas a cada criterio y luego el valor.

Los Indicadores y los perfiles competenciales

La Orden ECD/65/2015 sobre las competencias clave, es una norma que recientemente ha publicado el [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte](#) sobre la relación de las competencias con los contenidos y criterios de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Se trata de una normativa de carácter básico y para todas las Comunidades Autónomas. En esa línea, toda materia y área se compone de los clásicos elementos curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y toda competencia se expresa en comportamientos. Los comportamientos en los que se expresan las competencias en relación al currículo son dos: los objetivos de las áreas y sus correspondientes criterios de evaluación.

La finalidad de los criterios de evaluación es reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una competencia o capacidad para lo que es necesario concretar unos indicadores válidos. 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.



El problema al que el profesorado tenía hasta ahora era que los criterios de evaluación no aparecían asociados a ningún objetivo de área, ni a ningún objetivo de etapa, de modo que resultaba difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociado cada criterio. Esta dificultad era un problema de operativización de las competencias y ha sido resuelto con la Orden de currículo y los mapas curriculares del anexo.

Si bien en el Decreto 97/2015 de desarrollo del currículo en primaria se realiza una definición de cada una de las competencias, se da una visión de sus implicaciones para el aprendizaje y se realiza una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares o materias puede desarrollar con cada una de las competencias, no se concretaba qué elementos de las áreas (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) contribuían a la consecución de cada una de las competencias clave, con el consiguiente problema a la hora de definir y describir los niveles de logro o desempeño en la evaluación.

Este problema es resuelto mediante las relaciones establecidas en el currículo andaluz entre los Indicadores y las competencias clave, que permiten la creación de los perfiles competenciales.

Los indicadores son elementos contruidos a partir del análisis y descomposición de los criterios de evaluación de cada área; ayudan a evaluar si se está cumpliendo y en qué medida los criterios de evaluación prescritos.

Los indicadores, a partir de los criterios de evaluación, describen directa o indirectamente las habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas o hábitos establecidos en los objetivos de área/materia. Conviene tener en cuenta en este desglose una serie de indicaciones que permitan una distribución lo más ajustada a la normativa

La acción de desglosar y/o concretar los criterios en indicadores exige un esfuerzo por identificar los distintos tipos de aprendizajes expresados y por otro por definirlo en conductas observables.



Para realizar esta tarea es importante tener en cuenta las diferentes concepciones del conocimiento tales como el denominado conocimiento teórico o declarativo y el conocimiento estratégico o procedimental. Y por último y como una nueva acción del proceso de desglose de criterios en indicadores, conviene acordar en un centro educativo una serie de conductas y comportamientos transversales que pudieran quedar poco identificados en el texto de los criterios de evaluación pero que finalmente la normativa contempla. Se trata de volver a reflexionar sobre los componentes del conocimiento, de manera que tengan sentido elementos teóricos, estratégicos o procedimentales y elementos del conocimiento relacionados con actitudes y valores. Si bien en el desglose de criterios no será difícil reconocer elementos teóricos o declarativos y, desde luego, tampoco estratégicos o procedimentales, es oportuno rescatar también otros elementos del conocimiento más ligado a las actitudes y valores. Estos, a su vez, tienen relación con lo cognitivo y dado que se trata de una tarea que requiere ser desarrollada en prácticas de aula, se propone que los centros identifiquen tres o cuatro indicadores relacionados con los conocimientos menos trabajados y visibles en el currículum, que darán nueva fuerza y valor a las metodologías de aula.

La suma de los indicadores que desglosan los criterios de evaluación de un área deja a veces poco visible elementos del aprendizaje necesariamente transversales (ej. cuidado y respeto hacia las personas y el material en el aula; el compromiso con el esfuerzo, etc). Se trata, por tanto, de definir diferentes procedimientos y contextos de realización de ejercicios que faciliten información válida sobre el criterio de evaluación.



Confección de Instrumentos de evaluación: Rubricas

Los pasos secuenciados para elaborar propuestas de rubricas de los 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 del área-materia, y en el desarrollo efectivo de las competencias básicas. A todo ello hemos llamado evaluación criterial, huyendo de evaluación de contenidos o de competencias, que deberían estar integrados en el criterio de evaluación.. Para construirlas podremos tener en cuenta los siguientes pasos:

El primer paso sería adjudicar a cada e indicador el instrumento o instrumentos de evaluación con el que se van a recopilar las evidencias de su desempeño en la tarea diseñada. No olvidemos realizar previamente al paso uno, el debate de ponderación del valor de cada criterio*1, que es potestad del propio claustro, en el desarrollo de su autonomía.

El segundo paso consistiría en rubricar el indicador, realizando una descripción cualitativa de cada nivel de consecución o desempeño. Nos ayudaremos de la concreción curricular del área y especialmente del apartado donde se especifican los contenidos relacionados con aquel, seleccionando los procesos cognitivos sin olvidar los aspectos actitudinales. En el caso de realizar las rúbricas, ligadas a una UDI o tarea social concreta, es muy importante además de desarrollar de menor a mayor complejidad el tipo de conocimiento, la **contextualización** adecuada que debería aparecer en los futuros Decretos de Currículo, para el ciclo o nivel

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



RESUMEN DE LA PROPUESTA

4 niveles de mayor a menor (A B C D) más dos niveles (previo y extra).

Atención especial al segundo nivel, definido como nivel de MINIMOS (SUFICIENTE).

Atención a la coordinación, al menos de este segundo nivel, entre etapas y centros.

Atención a los niveles de apoyo – previos- y de excelencia - extras.

La calificación es responsabilidad de la autonomía del centro, por ciclos y departamentos.

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

Para que los alumnos 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 respetando el currículo oficial, les plantea 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 de calidad, para visualizar los criterios de calificación y los indicadores de aprendizaje evaluables. Este conocimiento permitirá progresivamente que el discente no tenga que depender del profesor a la hora de saber la calidad del aprendizaje que esta 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, aunque para ello haya de pagar el precio del esfuerzo personal y la persistencia, así como la de pedir ayuda cuando la necesite.

2. 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 las competencias claves 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. Comprender las 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, sus dimensiones y buscar líneas metodológica que permitan valorar los niveles de logro en el desarrollo de competencias clave además del nivel de adquisición de los objetivos de la etapa.

3. Descripción de la actividad.

Paso 1. Identificar el objeto de la evaluación continua y formativa partiendo de una concreción curricular. ¿Cómo evaluamos en el Centro?

Paso 2. Cómo enfocar la Evaluación Criterial de las áreas para valorar el nivel competencial del alumnado. ¿Qué acuerdos adoptar sobre evaluación?

Paso 3. Cómo diseñar perfiles competenciales e interpretar niveles de logro. ¿Qué procedimientos e instrumentos emplear?

Paso 4. Confeccionar rúbricas e identificar procedimientos de autoevaluación del alumnado. ¿Cómo elaborar rúbricas?.



4. Competencias profesionales docentes.

Las capacidades que cada docente desarrollará con el trabajo realizado en esta actividad son las siguientes:

1. Practicar la evaluación sumativa pero también la inicial y continua.

Practicar la evaluación criterial basada en indicadores y no la evaluación normativa, discrecional o arbitraria que a veces aplica el profesorado de buena fe, pero por desconocimiento de como desarrollar los criterios de evaluación del currículo.

Utilizar diversidad de procedimientos e instrumentos adecuados a cada objetivo de aprendizaje y criterio de evaluación.

Elaborar instrumentos de evaluación de calidad y mejorarlos progresivamente que sean congruentes con la evaluación criterial y que describan niveles de desarrollo y no necesariamente puntos otorgados discrecionalmente.

Ponderar criterios de evaluación y no instrumentos de evaluación, si esta pretende ser criterial.

Eliminar las calificaciones ómnibus que lo mezclan todo y no informan con fiabilidad de nada en concreto. Desglosar las calificaciones en calificaciones de producto, proceso y progreso.

Registrar las calificaciones de la evaluación inicial, continua y final, mediante registros de los desempeños en los criterios propios o específicos y comunes.

Elaborar boletines de calificaciones que informen de algo más que las calificaciones globales y que orienten de los objetivos concretos pendientes de alcanzar.

Implicar al alumnado en el proceso de evaluación mediante la práctica de la autoevaluación y de la coevaluación.



Propiciar la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, identificando sus fortalezas y dificultades y proponiendo alcanzar el nivel de autorregulación autónoma de los aprendizajes que permita el establecimiento independiente de objetivos y la responsabilidad por el propio aprendizaje.

5. Lecturas de ampliación y profundización.

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 la Educación Secundaria Obligatoria. Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Servicio de Evaluación. Junta de Andalucía.

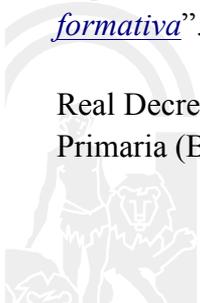
Guskey, Thomas R. 2009. *“Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading”*. Corwing Press. U.S.A.

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.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014).



Reeves, Douglas B. 2008. *“Making Standards Work. How to implement Standards-Based Assessment in the Classroom, School, and District”*. Third Edition. Lead + Learn Press. U.S.A.

Sanmartí, Neus. 2007. *“Evaluar para aprender. 10 Ideas Clave”*. Editorial Graó. Barcelona.

Stiggins, Rick et al. 2006. *“Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right – 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 I. 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.



6. Secuenciación de la actividad.

Paso 1: Identificar el objeto de la evaluación continua y formativa., partiendo de una concreción curricular. ¿Cómo evaluamos en el Centro?

Descripción.

Se trata de recopilar instrumentos y procedimientos que utilizamos en la evaluación del alumnado. Sobre el conjunto, analizar si tenemos acuerdos sobre los mismos, si hemos adaptado algunos a nuestras Unidades y los criterios de evaluación fijados .

Orientaciones.

Cada Ciclo se encargará de recopilar cada uno de los instrumentos que sirven para evaluar. Pruebas, controles, exámenes, cuadernos de profesor, registros de datos, boletines informativos. Se celebrarían posteriormente sesiones de análisis en las que se pretende valorar el grado de consenso en dichos instrumentos y la correspondencia entre los ítems y los objetivos o criterios fijados en la unidad. ¿Hemos podido reflejar en algún instrumento todo lo observado, todo lo necesario para tener una apreciación global del desempeño del alumno?

Paso 1
Identificar el objeto de la evaluación continua y formativa., partiendo de una concreción curricular. ¿Cómo evaluamos en el Centro?
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: Portfolio de estrategias e instrumentos para evaluar (exámenes, pruebas, hojas de observación, registros, boletines, fotocopidora, bolígrafo, folios y ordenador.
Productos a entregar: Un portfolio con los diferentes instrumentos evaluadores utilizados en cada ciclo y un informe analizando el grado de consenso en su uso y cómo se valora su adecuación a los criterios de evaluación programados en las Unidades Didácticas.
Temporalización:



Paso 2: Cómo enfocar la Evaluación Criterial de las áreas para valorar el nivel competencial del alumnado a través de las actividades y ejercicios. ¿Qué acuerdos adoptar sobre evaluación?

Descripción

Desde un planteamiento inicial de una Tarea Competencial en el que hayamos seleccionado una serie de criterios de evaluación de cada área para la confección de una Unidad Didáctica Integrada, atendiendo a los mapas de desempeño de la orden, observar la correspondencia y relación curricular de los diferentes elementos curriculares, objetivos de área, contenidos, pero esencialmente los indicadores de cada criterio con sus competencias clave asociadas. A continuación, analizar las actividades seleccionadas y sus ejercicios, estableciendo una relación con los indicadores programados y comenzar a sí a definir el perfil competencial en cada competencia clave.

Orientaciones

El primer paso es analizar los criterios e indicadores seleccionados para una Unidad Didáctica Integrada. Este análisis supone un estudio de los mapas curriculares de los criterios y las relaciones entre los diferentes elementos. Es imprescindible seleccionar qué contenidos de los relacionados con cada criterio trataremos como objetos de enseñanza en el conjunto de actividades que lleven a la tarea y en base a estos contenidos podremos adecuar, seleccionar, modificar y secuenciar los indicadores que tendremos en cuenta en la evaluación.

Este será un primer paso planificador pues se tratará ahora de confeccionar una batería de actividades con sus ejercicios que pongan en juego contextos y procesos cognitivos variados. De esta forma, cada ejercicio o actividad podrá identificarse primero y valorarse después en un proceso de análisis del indicador con el que pueda relacionarse. Este será un proceso de observación que supondrá una dinámica de evaluación formativa.



La valoración del grado de desarrollo de cada indicador mediante los ejercicios nos ofrecerá información sobre el perfil competencial.

Tendremos entonces que dotarnos de instrumentos en cada área que de forma consensuada por el equipo educativo, ofrezcan información sobre dicho perfil y poder valorar el nivel de desempeño final de los planificado.

Hay que celebrar reuniones en las que se presenten modelos de rúbricas y se acuerde su uso, en las que se puedan cualificar los indicadores de las áreas implicadas en la Unidad didáctica y que vayan ofreciendo información sobre el perfil competencial de cada competencia clave.

Paso 2
Cómo enfocar la Evaluación Criterial de las áreas para valorar el nivel competencial del alumnado a través de las actividades y ejercicios. ¿Qué acuerdos adoptar sobre evaluación?
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: Recurso 2, Anexo de la orden.
Productos a entregar: Un boceto de unidad didáctica con una selección de criterios con sus indicadores y una tabla en la que se relacionen estos con las actividades y ejercicios que se han seleccionado.
Temporalización:



Paso 3: Cómo diseñar perfiles competenciales e interpretar niveles de logro. ¿Qué procedimientos e instrumentos emplear en la evaluación?

Descripción

Con cada indicador aparece una o varias competencias clave asociadas. Una vez confeccionada la concreción curricular de una unidad, seleccionaremos los indicadores de cada área implicada que estén relacionados con una de las competencias. Redactaremos a continuación un descriptor de las capacidades que están englobadas en ese conjunto de indicadores, al que llamaremos nivel de desempeño. Podremos a continuación elegir en que procedimientos evaluaremos el grado o nivel de logro.

Orientaciones:

Es importante analizar las diferentes competencias clave que estén asociadas al conjunto de los indicadores que entran en juego al planificar una Unidad didáctica y concretar los criterios de evaluación seleccionados.

Dicho análisis persigue unificar aquellos indicadores de cada área que se relacionen con cada una de las competencias clave. La relación de indicadores resultante de este análisis conforma el perfil.

Solo analizando en que medida se consigue desarrollar las capacidades expresadas en ese perfil podremos ir describiendo el logro. La suma de logros ofrecerán información sobre el nivel de desempeño de cada competencia.

Pero no podemos depender de listados de perfiles que empleemos en los procesos de enseñanza aprendizaje para evaluar día a día, en primer lugar por su cantidad y además por la complejidad que supone la interpretación y comparación constante de lo observado con los niveles de desempeño de un conjunto de 7 competencias clave. Es por ello que debemos construir instrumentos que nos permitan parcelar y nivelar esos niveles de logro y que faciliten la cualificación del desempeño en base a la diversidad del alumnado.

Estos instrumentos pueden ser hojas de valoración o rúbricas que contengan los indicadores que estimemos.



Paso 3
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: Orden, anexo, Recurso 1 y 2
Productos a entregar: Listados de perfiles competenciales y ejemplos de rúbricas para algún procedimiento, en el que se combinen indicadores de varias áreas o de un solo perfil. (una sola competencia clave). Redacción del nivel de logro que se exigiría al alumnado sobre dichos indicadores.
Temporalización:



Paso 4: Confeccionar rúbricas e identificar procedimientos de autoevaluación del alumnado. ¿Cómo elaborar rúbricas?.

Descripción:

A partir de la selección de procedimientos e instrumentos de evaluación, se deben agrupar todos aquellos indicadores de cada área que hayan sido elegidos para formar una Unidad Didáctica Integrada. En el perfil competencial que se conformaría, cada agrupamiento de indicadores puede valorarse con relación a diferentes niveles de logro o desempeño previamente construidos en base a la edad y el contexto. Los descriptores de cada nivel resultantes definirán la rúbrica. Podrán definirse y utilizarse tantas rúbricas como procedimientos sean adecuados para la evaluación de los procesos (Tarea para casa, Trabajo grupal, cuaderno de trabajo, actividades en la pizarra etc). Proponer modelos de rúbrica para los alumnos en indicadores que integren capacidades como la participación, la actitud, la colaboración, el respeto a iguales.

Orientaciones:

Selección de procedimientos de evaluación: Cuaderno del alumno, tarea de equipo, participación en clase.

Selección de los Indicadores que pueden ser observados en la corrección de la tarea de un alumno en su cuaderno de trabajo, p. ej.

Cualificar el nivel de logro que se considera imprescindible para superar los mínimos exigibles.

Asignar niveles de desempeño en los ejercicios y actividades correspondientes en los que se logre apreciar el logro de los indicadores seleccionados

Paso 4
Personas encargadas: Coordinador y todos los miembros del equipo de trabajo.
Recursos: Anexo, Recurso 2
Productos a entregar: Un modelo de rúbrica para cada uno de los procedimientos utilizados en la evaluación, con la cualificación de sus niveles o escalas. No olvidar los de altas capacidades o atención a la diversidad.
Temporalización:



7. Recursos.

Recurso 1: *Dimensiones de la evaluación que cabe considerar para analizar la calidad de la misma.: Richard Stiggins “Student-Involved Assessment for Learning” (2004)*

¿Para qué evaluar?

Todos los motivos que se pueden aportar para justificar la práctica de la evaluación educativa podrían ser clasificados en dos grandes categorías. Se evalúa para acreditar o clasificar o se evalúa para mejorar o motivar al aprendizaje. Ya hemos avanzado que no es razonable seguir identificando la evaluación solamente con exámenes y calificaciones, como buena parte de los actores del sistema educativo sigue haciendo. Esta evaluación es la evaluación “de” los aprendizajes (**EdA**) que pretende auditar los aprendizajes realmente conseguidos tras un proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). De manera complementaria cabe considerar la evaluación “para” el aprendizaje (**EpA**), que no pretende desembocar en una calificación establecida por mandato administrativo que sanciona y da fe de lo conseguido y que sirve para certificar, acreditar y/o clasificar al alumnado. No, la EpA pretende indagar en las dificultades que van surgiendo en el proceso E-A, pero no para calificar, sino para averiguar sus causas y para orientar al alumno sobre cómo puede superarlas. De manera que si una produce calificación, la otra produce guía y orientación. Una práctica solvente y completa de la evaluación conlleva un uso equilibrado de ambas, especialmente a partir de los trabajos de Black y Wiliam² de 1998 en que aportaron las primeras evidencias contrastadas del enorme potencial para la mejora de los aprendizajes que encierra la evaluación “para” el aprendizaje bien aplicada, también llamada evaluación continua y formativa. Una evaluación carente de EpA, puede desmotivar al alumnado si lo único que este recibe del sistema una y otra vez son calificaciones negativas que empiezan por hacer dudar a los alumnos de su propia valía y terminan por desmotivarlos, haciéndoles creer que no están capacitados para alcanzar los objetivos que les proponemos.



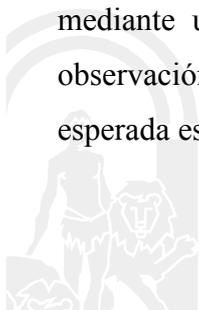
¿Cuándo evaluar?

Ya hemos indicado en un apartado anterior, que la evaluación se ha de llevar a cabo al comienzo, durante y al final del proceso E-A. La evaluación inicial sirve para el ajuste de la planificación inicial del profesorado a fin de adaptarse adecuadamente al grupo real de alumnado que se atiende. La evaluación continua es la EpA que permanentemente nos permite ir ajustando el proceso para ir consiguiendo lo que pretendemos y para ir corrigiendo la trayectoria en caso de necesidad. La evaluación final averigua en qué grado se han conseguido los objetivos previstos.

¿Qué evaluar?

Es preciso tener claro qué es lo que queremos evaluar. El referente para la evaluación no puede ser discrecional ni arbitrario. El objeto de la evaluación, serán los objetivos de aprendizaje pretendidos, concretados y aclarados mediante los criterios de evaluación y los indicadores de aprendizaje evaluables. **Los 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 conocimiento como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. **Los indicadores de aprendizaje evaluables** son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles, y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (Definiciones en el art. 2 del RD126/2014 de Currículo Básico de Educación Primaria).

Cabe considerar, que en función de que un indicador sea un conocimiento, una comprensión o una habilidad o competencia, tanto el procedimiento como el instrumento adecuado deberán cumplir una serie de requisitos, ya que no cualquier instrumento sirve para evaluar todos los tipos de aprendizaje. En estos casos no siempre es intercambiable el procedimiento a seguir en la evaluación. Como caso concreto no es lo mismo evaluar un conocimiento, que se puede hacer mediante una prueba objetiva, que evaluar una competencia que posiblemente requiere de la observación un desempeño, de una ejecución o de la elaboración de un producto cuya calidad esperada esté previamente especificada.



¿Cómo evaluar?

Tal como se ha comentado en punto anterior no todos los métodos de evaluación valen para todos los tipos de objetivos de aprendizaje a evaluar. De ahí que las recomendaciones que permanente se hacen para diversificar los instrumentos de evaluación no respondan a un capricho, sino a una orientación para que estos instrumentos sean adecuados al tipo de objetivos de aprendizaje que se pretenda evaluar.



Objetivos de aprendizaje a evaluar	Métodos de Evaluación			
	Respuesta seleccionada y/o respuesta corta	Respuesta extensa	Evaluación del desempeño mediante la observación	Comunicación personal
Dominio del Conocimiento	Buena adecuación para la evaluación de conocimientos	Buena adecuación para la explotación de la comprensión de las relaciones entre elementos de conocimiento	No hay buena adecuación. Se consume demasiado tiempo para cubrir todo.	Se pueden hacer preguntas, evaluar respuestas e inferir dominio del tema, pero supone consumir mucho tiempo
Suficiencia en la comprensión y el razonamiento	Solo una buena adecuación para la evaluación de la comprensión de algunos patrones de razonamiento	Las descripciones escritas de la solución a problemas complejos genera una ventana a la suficiencia en el razonamiento	Se puede observar a los alumnos resolviendo problemas y a partir de ahí inferir suficiencia en razonamiento	Se puede pedir a un alumno “pensar en voz alta” o se pueden hacer preguntas de seguimiento para comprobar razonamiento
Competencias (motoras y cognitivas)	No hay buena adecuación. Se puede hacer una evaluación del dominio de los conocimientos previos necesarios de la competencia, pero no se puede evaluar con estos métodos la propia competencia que ha de verse en un desempeño o ejecución		Buena adecuación. Se puede observar y evaluar la competencia al tiempo que se produce el desempeño	Fuerte adecuación cuando la competencia es la comunicación oral. No adecuado en el resto de los casos
Habilidad para la creación de productos	No muy adecuado. Se puede evaluar el dominio de conocimientos previos, pero no permite evaluar la calidad del producto en sí mismo	Fuerte adecuación cuando el producto es un escrito. No adecuado cuando el producto no es un escrito	Buena adecuación. Permite la evaluación de los atributos del mismo producto, mediante la observación y análisis de los detalles	Inadecuado

Tabla 1: Adecuación de los métodos de evaluación en función de los objetivos a evaluar



Vemos más arriba una tabla adaptada de Richard Stiggins, 2005 en la que podemos ver la adecuación entre los distintos tipos de objetivos y los métodos de evaluación correspondientes.

Este apartado de cómo evaluar no solo trata de los métodos e instrumentos de evaluación, sino también de su diseño, aplicación, análisis de la calidad y de su permanente mejora. Además trata de la problemática del sesgo que de manera inconsciente podríamos estar utilizando en nuestros instrumentos que podrían ir en perjuicio de determinados colectivos minoritarios. Así mismo en este apartado aparecen todas las precauciones a adoptar para que las correcciones y calificaciones de las pruebas se atengan a las instrucciones previamente acordadas y conocidas por todos. Especial importancia tienen las puntuaciones intermedias otorgadas a ítems o apartados en que se consiguen puntuaciones intermedias. Todas las situaciones posibles deben estar reguladas.

Por otra parte conviene insistir en que no existen instrumentos de evaluación formativa por una parte e instrumentos de evaluación sumativa por otra. Cualquier instrumento puede ser de evaluación formativa o sumativa, según el uso que hagamos de él. (calificación u orientación). Luego las técnicas e instrumentos de evaluación son comunes para ambos tipos de evaluaciones.

¿Cómo registrar, organizar, resumir y comunicar la información?

Este apartado trata de todos los temas relativos a los libros de registro de calificaciones del profesorado y de los boletines de calificaciones que no solo deben informar de las calificaciones globales, sino de algo más que sirva al alumnado y a las familias de guía y orientación. Para empezar se debe registrar si se alcanzan o no los objetivos y de desarrollan las competencias del currículo y qué grado. Esto no se puede llevar a cabo recogiendo las calificaciones en los distintos instrumentos utilizados sin ninguna referencia a los criterios de evaluación. Habrá que hacer registros criteriosales y no por instrumentos. Ni que decir tiene que no tiene sentido, dar puntos de más o quitar puntos, por cuestiones de comportamiento o de hábitos de trabajo y otras cuestiones más allá de lo que estrictamente recojan los criterios de evaluación y los indicadores correspondientes.



¿Cómo implicar al alumnado?

El valor de la autoevaluación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje es innegable. Su uso por el docente debe ser proporcional al desarrollo de estrategias participativas, metodologías activas y contextualizadas, desarrollo de experiencias y resolución de problemas cotidianos. En este sentido, instrumentos destacados en este documento como las rúbricas cobran su significado valorativo y más cuando aquellas hayan sido elaboradas por el propio alumnado.



Recurso 2: Modelo de confección de Rúbricas. Propuesta de estrategias para el asesoramiento por parte de la Inspección de educación sobre evaluación de las Competencias Claves.

Se hace imprescindible establecer estrategias de asesoramiento que faciliten líneas de formación y mejora en los centros, dirigidas hacia una evaluación sistemática del nivel de desempeño competencial. Ya existen recursos a modo de instrumentos que validan los procedimientos que aquí se avanzan y que se han desarrollado a la luz de programas como el COMBAS y el PICBA en Andalucía.

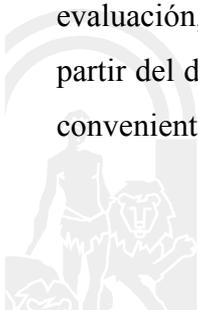
Así, en el programa Séneca hay instalada un módulo que posibilita la concreción y el desarrollo de UDIs y que incorporan los procesos de valoración cualitativa a través de rúbricas mediante las que valorar el nivel de desempeño de los indicadores. A continuación se plantea una propuesta de desarrollo técnico a debate.

Establecimiento de los niveles de desempeño en relación con cada INDICADOR de evaluación.

Para llegar a establecer criterios de calificación en relación a los aprendizajes, resulta aconsejable definir, poco a poco, un trabajo pormenorizado de los niveles de desempeño de cada uno de los indicadores de evaluación. Para ello, **se propone el trabajo a partir de rubricas.**

Las rubricas, a partir de los indicadores de evaluación, permiten determinar la adquisición de los aprendizajes mediante niveles de desempeño que tienen en cuenta el grado de dominio del conocimiento teórico-declarativo, estratégico-procedimental y actitudinal, de menor a mayor complejidad.

Estos aprendizajes se distribuyen según cuatro, cinco, o seis niveles. En esta propuesta se utilizarán 4 niveles, para seguir las propuestas mayoritarias ya realizadas por las Consejerías de Educación, lo que nos permitiría acercarnos a los seis habituales de PISA, si avanzamos por arriba y por abajo en dos nuevos rangos que proponemos complementarios. En principio cabe tener en cuenta que cuando hablamos de rubricar los niveles de desempeño de los criterios-indicadores de evaluación, no se trata de una propuesta técnica aislada de la práctica, sino que se desarrollaría a partir del diseño de la UDI, o sea de los indicadores integrados en esta situación de aprendizaje. Es conveniente recordar por tanto que se trataría de facilitar su desarrollo o transposición didáctica, y



se organizarían los aprendizajes ligados a la metodología y a los procesos de aprendizaje. Cabe también comentar que o bien sólo se realiza un trabajo de rubricas en un contexto definido de tareas, o sea en una situación de aprendizaje UDI, o a la vez y a priori se facilita una propuesta previa de rangos rubricados, en esta ocasión sin contextualizar, de forma que se disponga de un banco de datos que luego es más fácil desarrollar y contextualizar cuando se ubica en una UDI.

De cara a la calificación, el nivel de desempeño de los rangos del indicador 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 ciclos-áreas y departamentos, en conexión con Comisiones Pedagógicas y centros, de forma que se consensúe una propuesta final de centro.

RESUMEN DE LA PROPUESTA

4 niveles de mayor a menor (A B C D) más dos niveles (previo y extra).

Atención especial al segundo nivel, definido como nivel de MINIMOS (SUFICIENTE).

Atención a la coordinación, al menos de este segundo nivel, entre etapas y centros.

Atención a los niveles de apoyo – previos- y de excelencia - extras.

La calificación es responsabilidad de la autonomía del centro, por ciclos y departamentos.



Orientaciones para la elaboración de rúbricas

RÚBRICA DE EVALUACIÓN-CALIFICACIÓN (niveles de desempeño del indicador)					
5º EXTRA opcional	4º A Estratégico Proyectual	3º B autónomo	2º C resolutivo	1º D Receptivo Preformal	Previo opcional
Hay altos niveles de impacto sobre la realidad, prevención de problemas, se tiene en cuenta la proyección y la historia, situaciones de caos y complejidad, innovación y compromiso ético.	Se plantean estrategias de cambio, hay creatividad, análisis comparativo, consecuencias y opciones variadas, alto compromiso y reto ante problemas.	Hay autonomía en el desempeño, no presencia y guía permanente. Argumentos sólidos, gestión de recursos, se resuelven tareas y se tiene criterio de análisis básico.	Se resuelven acciones sencillas, conceptos y procedimientos básicos... Hay motivación ante las tareas.	Se tiene recepción y comprensión de la información, desempeño operativo, y ciertas nociones, valores de la realidad...	Se poseen escasas nociones, destrezas y valores de la tarea.
ALTAS CAPACIDADES	NOTABLE ALTO Y SOBRESALIENTE	BIEN Y NOTABLE BAJO	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	ADAPTACIONES ESPECIALES



EJEMPLIFICACIÓN

Con el indicador de Evaluación: LCL.2.1. Participa en interacciones comunicativas diversas utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación.

EXTRA	A. Estratégico y proyectual, opcional	B. Autónomo	C. Resolutivo	D. Preformal opcional Receptivo	PREVIO
	Participa, lidera, reconduce...	y Participa cerrando también el tema...	Participa manteniendo...	Participa sólo iniciando...	

Proponemos, por tanto, tener en cuenta el desglose de los indicadores, atendiendo como hemos dicho a los procesos, los contenidos, y los valores-actitudes, además de la contextualización cuando los rubriquemos ya integrados en una UDI. Estas indicaciones pueden ayudar al desarrollo de los rangos acordados.

Nivel 5 o EXTRA: no haría falta describirlo a priori, sino de forma individualizada en función de la contextualización de la tarea que describe la UDI, y se referiría con detalle a desempeños realizados con un alto grado de iniciativa en la reelaboración de la misma, autonomía y/o 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 denotaría un grado de excelencia que evidenciaría **sobredotación**. Ambas categorías, talento y sobredotación, constituirían las denominadas **ALTAS CAPACIDADES**.



Nivel 4 o A: describe el rango de buen desempeño, evidenciado en sus niveles más altos total corrección y pertinencia y o que se correspondería con calificaciones de **NOTABLE ALTO Y SOBRESALIENTE**, según las normativas vigentes.

Nivel 3 o B: podría representar la descripción del nivel llamado adecuado que describe un desempeño óptimo y se corresponde con una calificación de **BIEN o NOTABLE BAJO**, según la etapa educativa y las normativas vigentes.

Nivel 2 o C: debe ser desarrollado con precisión especial, pues representaría, en el caso de ser conseguido, el nivel **DE MINIMOS O SUFICIENTE**, que las normativas proponen definir. Cobraría una importancia capital a la hora de establecer la promoción a otros niveles o ciclos y etapas. Se deberá tener en cuenta de forma especial la concreción de este nivel y buscar, en su caso, una coordinación especial no sólo dentro de una misma etapa, sino en las transiciones entre etapas educativas para llegar a concretar acuerdos consensuados que consten en los Planes de Transición que ya se están desarrollando los centros. Sería una opción muy válida iniciar la rúbrica señalando primero el nivel C o de suficiente, para partir del mismo hacia arriba y hacia abajo.

Nivel 1 o D: debe aparecer descrito con claridad en las rubricas ya que significa que se ha intentado la realización pero **que** el resultado ha sido insatisfactorio de momento. Este nivel además nos indica 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 ciclo o 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. Es lo que denominamos nivel **INSUFICIENTE**.



Nivel previo: no aparece descrito ya que depende del tipo de alumnado que en un aula real lleguen a ser valorados. EL nivel previo significa prácticamente la ausencia de cualquier evidencia de consecución de los comportamientos propios a ese nivel o ciclo, y que se especifican dentro de la concreción curricular del ciclo o nivel. Este rango se describirá a posteriori y de forma completamente individualizada. La ausencia de evidencias de hecho puede referirse a situaciones reales muy diversas, aunque habitualmente se tratará de alumnado con necesidades educativas especiales permanentes que requieren una Adaptación Curricular Significativa con una diferencia notable (+ de cuatro cursos) con el referente de programación del grupo. Su nivel de Competencia Curricular será por tanto individualizado y se hará constar y se desarrollará en cada caso de esa forma.



INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

“La evaluación incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiéndolas como "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso" (Zabalza, 1991, p.246).

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

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO	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.

Para Stephen N. Elliot (2000), es más fácil evaluar habilidades del alumno 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; como estas no pueden ser observadas de manera directa, se obtiene información de ellas utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños.



Por tanto y a modo de conclusión, **evaluar las competencias clave mediante este tipo de instrumentos requiere:**

- ✦ Definir el perfil competencial, reelaborando bien los indicadores a partir del criterio de evaluación, que debe identificar bien tres elementos: procesos, contenidos, contextos (no olvidar actitudes-valores).
- ✦ Establecer que C. clave vienen determinada por cada criterio de evaluación y los indicadores que desglosan su enunciado. A tener en cuenta en cada uno de los rangos del mismo, de menor a mayor complejidad D C B A .
- ✦ Reconocer las operaciones mentales o procesos cognitivos que contiene, es decir, las capacidades que el sujeto ha de poner en juego para mostrar la adquisición de esta. (no olvidar buscar actitudes-valores).
- ✦ Identificar claramente los contenidos, que muestran el desempeño de la competencia, sin olvidar valores y actitudes integradas en los comportamientos del indicador.
- ✦ Reconocer el contexto, el espacio de aplicación.

8. Productos.

La actividad está planteada en una secuencia de 4 pasos con objeto de tomar decisiones en un orden lógico.

La tarea del módulo será presentada en un documento único de manera que se recoja lo trabajado a lo largo de la secuencia y donde se recojan las conclusiones con carácter general.

